

A perspetiva dos professores do 1º ciclo sobre os Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação

Ana Amélia da Costa Fernandes

Dissertação destinada à obtenção do grau de Mestre em Necessidades
Educativas Especiais - Área de Especialização em Cognição e Motricidade



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Outubro de 2012

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Unidade Orgânica de Educação

Dissertação no âmbito do 2º Ciclo de Estudos em Necessidades Educativas Especiais – Área de Especialização em Cognição e Motricidade

A perspetiva dos professores do 1º ciclo sobre os Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação

Autor: Lic. Ana Amélia da Costa Fernandes

Orientação: Profª. Doutora Inês Horta

Co-orientação: Profª Cristina Marques

Outubro de 2012

Agradecimentos

Às professoras orientadoras Doutora Inês Horta e Dr^a Cristina Marques pela orientação, cooperação, partilha de saberes e pelo incentivo na construção deste trabalho.

Ao professor Doutor Marco Ferreira por também nos ajudar quando tínhamos dúvidas, ao longo do trabalho.

A todos os professores que preencheram o questionário, pela colaboração e partilha, para podermos obter os resultados para a realização deste trabalho.

Às colegas do mestrado pela partilha nas aulas, e em especial à Antónia Dias e à Liliana Miranda, pela amizade e apoio, principalmente nos momentos mais difíceis.

À minha família, em especial aos meus pais, irmão e namorado pela força e apoio constantes que me deram para a realização do trabalho e pelo incentivo nos momentos de desânimo.

Resumo

Este estudo tem como finalidade perceber se os professores do 1º ciclo do ensino básico têm ou não conhecimento do que são os SAAC (Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação) e se estão preparados para trabalhar com crianças que os utilizem, nas salas de aula.

Este trabalho baseou-se num estudo exploratório, e foi desenvolvido através do preenchimento de um questionário pelos professores. O questionário foi divulgado *online*, na rede social *Facebook*, em grupos para professores. Este foi preenchido por um total de 102 professores.

Os dados recolhidos refletem que os professores do 1º ciclo têm conhecimento do que são os SAAC, embora ainda poucos tenham tido alunos que os utilizem nas salas de aula. Relativamente àqueles que já utilizaram os SAAC nas salas de aula, também apontam algumas dificuldades sentidas, tais como: o número de alunos da turma, a falta de recursos e a falta de formação. Isto porque a maioria dos professores afirmou que o conhecimento que tem dos SAAC adveio de formações posteriores à inicial. Poderá então afirmar-se que os professores têm conhecimento dos SAAC, mas que ainda se sentem pouco preparados para trabalhar com eles. Logo uma das soluções poderá ser fomentar a frequência de uma disciplina de SAAC na formação inicial, como referem os professores que responderam ao questionário.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais (NEE), Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC), Escola Inclusiva, Formação de Professores

Abstract

This study aims as an objective at understanding if primary school teachers have or don't have knowledge about systems of alternative and augmentative communication (know what they are) and if they are ready to work with them, in their classrooms.

This work is based on a exploratory research and it was developed by means of completing a questionnaire by the teachers. The questionnaire was posted online, in Facebook, a social network, and inside a group for teachers. This questionnaire was filled by a total of 102 teachers.

The data collections reflect that primary school teachers have the knowledge about the systems of alternative and augmentative communication, although only a few of these teachers had worked, in their classrooms, with children who need to use one of these systems for communication. Still referring about the teachers who had worked with one of the systems of communication, they showed some difficulties, such as: the number of students in a class, the lack of resources and the lack of training. Most teachers said that knowledge came from a formation after the initial one. We could say that the primary school teachers have the knowneledge about the systems of alternative and augmentative communication, but only a few of them feel ready to work with it. One of the solutions could be encourage them to attend subjects of systems of alternative and augmentative communication in the initial training, as mentioned by the teachers who responded to the questionnaire.

Key words: Special Educational Needs, Systems of Alternative and Augmentative Communication, Inclusive school, Teachers training

Abreviaturas e símbolos

CA – Comunicação Alternativa

Cap. - Capítulo

cit. – citado

ECTS – European Credit Transfer System (Sistema Europeu de Transferência de Créditos)

ESE – Escola Superior de Educação

etc. – et caetera (e outras coisas mais)

EVT – Educação Visual e Tecnológica

ex. - exemplo

LGP – Língua Gestual Portuguesa

nº - número

NEE – Necessidades Educativas Especiais

org. - organização

p. – página(s)

PIC – Pictogramas Ideogramas para a Comunicação

SAAC – Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação

SPC – Símbolos Pictográfico para a Comunicação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

% - símbolo de percentagem

Índice geral

I - Introdução	1
II - Enquadramento teórico.....	4
1 – Necessidades Educativas Especiais.....	4
1.1 - As Necessidades Educativas Especiais e a comunicação oral.....	6
2 – Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação	9
2.1 - Resumo da história da comunicação alternativa	13
2.2 - Os sistemas de comunicação alternativa	14
3 – Formação de professores	17
3.1 - A formação de professores e os SAAC	19
III - Estudo empírico	23
1 - Questão orientadora	24
2 - Objetivos do estudo.....	24
3 - Metodologia de investigação	26
3.1 - Amostra	26
3.2 - Instrumentos.....	30
3.3 - Procedimentos.....	31
4 - Análise dos resultados.....	33
5 - Discussão dos resultados.....	47
IV - Conclusões	51
Referências Bibliográficas.....	55
Anexo	60

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Questões do questionário relacionadas com os objetivos do trabalho	31
---	----

Índice de Figuras

Figura 1 - Género (sexo)	27
Figura 2 - Habilitações académicas	27
Figura 3 - Formação inicial	28
Figura 4 - Locais (zonas) da formação inicial	28
Figura 5 - Tempo de serviço dos professores (em anos).....	29
Figura 6 - Local onde os professores lecionam	30
Figura 7 - Trabalha ou trabalhou com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)	33
Figura 8 - Há quantos ano trabalha ou trabalhou com alunos com NEE	34
Figura 9 - Patologias com as quais os professores mais trabalharam	34
Figura 10 - Sabe o que são os Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC)	35
Figura 11 - Onde obteve esse conhecimento	35
Figura 12 - Trabalha ou trabalhou com um aluno utilizador de um SAAC	36
Figura 13 - Que tipo de SAAC o aluno utilizava.....	37
Figura 14 - Recursos que os professores elaboraram para trabalhar com ajuda dos SAAC	37
Figura 15 - Dificuldades sentidas pelos professores ao trabalharem com um aluno utilizador de um SAAC	38
Figura 16 - Necessidade de existência de uma disciplina sobre os SAAC na formação inicial.....	39
Figura 17 - Necessidade de ter contacto com alunos utilizadores de um SAAC na formação inicial	39
Figura 18 - Necessidade do docente possuir formação especializada	40
Figura 19 - Necessidade da escola ter recursos para o utilizador do SAAC	40
Figura 20 - Necessidade de ter apoio de outros técnicos em relação ao utilizador do SAAC	41
Figura 21 - Um SAAC permite o desenvolvimento de competências cognitivas	42
Figura 22 - Um SAAC permite o desenvolvimento de competências motoras.....	42
Figura 23 - Um SAAC permite o desenvolvimento de competências sociais.....	43
Figura 24 - Um SAAC permite a aprendizagem	43
Figura 25 - Um SAAC facilita a autonomia.....	44

Figura 26 - Um SAAC facilita a integração/inclusão no meio escolar	44
Figura 27 - Realização de uma ação de formação nos últimos três anos.....	45
Figura 28 - Áreas em que foram realizadas as ações de formação	45
Figura 29 - Razão pela qual não frequentou nenhuma ação de formação nos últimos três anos	46

I - Introdução

A comunicação sempre fez parte do desenvolvimento do ser humano, pois é através dela que nos conseguimos exprimir. Assim foi sendo feito ao longo do tempo até se ter aperfeiçoado a linguagem, e tendo esta adquirido um papel fundamental na comunicação, de acordo com Chaves, Coutinho e Dias (1993).

Assim sendo, a *“linguagem e comunicação têm uma relação recíproca, interagindo no percurso do desenvolvimento, pelo que a privação da linguagem muitas vezes provoca prejuízos no desenvolvimento cognitivo da criança.”*. (Chaves, Coutinho & Dias, 1993, p.57)

A privação da linguagem e da comunicação atrasa e/ou impede o processo natural de socialização e de ensino/aprendizagem das crianças, pelo que é preciso procurar soluções para tal.

Martinsen e von Tetzchner (2000) referem que durante toda a vida de um indivíduo, a capacidade deste se poder expressar está muito ligada à autonomia, autoestima e valorização pessoal.

Para colmatar a privação/dificuldade do uso da linguagem e consequente défice de comunicação, pode-se usar um Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação (SAAC), permitindo assim que a criança se desenvolva e aprenda melhor.

“Isto representa um crescente desafio para os professores, uma vez que passa a ser da sua responsabilidade a promoção de experiências de aprendizagem que não só sejam bem sucedidas como também o sejam para todos os alunos.”. (Nielsen, 1999, p.23)

Deste modo, visto que hoje em dia a integração/inclusão é uma prática comum, é também importante que haja formação adequada para os professores, principalmente porque podem ter na sua sala de aula uma criança com dificuldade ao nível da linguagem.

Pelosi (2000) refere que a formação de uma escola realmente inclusiva envolve a formação dos professores do ensino regular bem como os professores do ensino especial.

Isto porque quando o trabalho é realizado em partilha de conhecimentos e experiências, o resultado final é mais benéfico, quer para o aluno quer para os professores, pais e técnicos envolvidos.

Foi com base nestes pensamentos: a escola inclusiva, o trabalho em equipa, a utilização dos SAAC e a formação de professores, mais especificamente a formação inicial professores do 1º ciclo do ensino básico, que surgiu a ideia de construção deste trabalho.

Tal como já foi referido, cada vez mais os alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais), incluindo aqueles com problemáticas mais severas e/ou com problemas ao nível da linguagem e comunicação (possíveis utilizadores de um SAAC) estão inseridos nas escolas do ensino regular. E tendo a perceção da importância do contexto escolar, da formação de professores e do conhecimento dos SAAC por parte dos professores, considerámos que seria pertinente desenvolver o trabalho nesta área.

Deste modo pensámos em realizar um estudo exploratório, e para a qual escolhemos como questão orientadora: *“Será que os professores do 1º ciclo estão preparados para trabalhar com alunos com NEE que usem um SAAC?”*, que englobaria as áreas descritas anteriormente e seria o ponto de partida para o nosso trabalho.

Partindo desta questão, surgiram os objetivos a desenvolver que foram: verificar se os professores do 1º ciclo sabem o que são os SAAC; verificar, se a resposta anterior tiver sido afirmativa, se esse conhecimento foi adquirido na formação inicial ou formação contínua; verificar se os professores do 1º ciclo já trabalharam ou trabalham com algum aluno que utilize um SAAC; verificar quais as principais dificuldades sentidas ao trabalhar com um aluno utilizador de um SAAC; e por fim, verificar a opinião dos professores relativamente ao que os SAAC podem ou não promover.

Assim, esta investigação tem como finalidade ajudar os professores a alargarem os seus conhecimentos e a perspetivarem a inclusão de alunos com problemas ao nível da linguagem e da comunicação como uma prática mais regular e gratificante, quer para os alunos quer para os professores.

Este trabalho está dividido em três áreas: o enquadramento teórico, o estudo empírico e as conclusões. O enquadramento teórico tem três capítulos: o primeiro aborda as Necessidades Educativas Especiais, o segundo fala nos Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação e o terceiro desenvolve a Formação de Professores.

Depois apresenta-se o estudo empírico, no qual estão descritos o estudo, os seus objetivos e a questão orientadora. Posteriormente apresenta-se a metodologia utilizada na investigação, descreve-se a amostra, os instrumentos, os procedimentos, a análise dos resultados e a discussão dos mesmos.

E por fim, apresentam-se as conclusões. Nesta parte também se abordam as limitações deste estudo, e ainda registamos sugestões para futuras investigações. Rematamos com as referências bibliográficas utilizadas neste trabalho.

II - Enquadramento teórico

1 – Necessidades Educativas Especiais

As Necessidades Educativas Especiais (NEE) são um conceito que engloba indivíduos que apresentam diferenças a nível motor, físico, sensorial, mental e emocional (só uma ou várias características em conjunto) em comparação com a restante população, da mesma idade, tal como referem Madureira e Leite (2003).

Este termo aparece pela primeira vez no Relatório Warnock, em 1978, no Reino Unido, substituindo assim as classificações mais direccionadas para as deficiências. Esta alteração veio mudar não somente o conceito mas também as práticas, tal como referem os autores acima descritos (2003).

Ainda segundo Madureira e Leite (2003), estes problemas podem ser classificados de carácter temporário ou permanente, que variam de acordo com as necessidades da própria criança. Daí que seja importante terem o apoio necessário, o mais rápido possível. Passando assim a escola e a Educação Especial (EE) a ter um papel importante nessa intervenção.

A própria Educação Especial tem vindo a mudar a sua prática, a nível da integração e inclusão destes alunos nas salas de aula (trabalho inserido na prática docente), quer de alunos com dificuldades na aprendizagem, quer de alunos com algum tipo de deficiência mais severa. Esta prática visa promover uma educação mais equitativa para todos e assim diminuir o abandono ou fracasso escolar.

Madureira e Leite (2003) afirmam que a inclusão de alunos com NEE nas salas do ensino regular implica que haja uma mudança na formação dos professores, uma adaptação dos currículos e das instalações, novas estratégias educativas, mais recursos humanos e materiais, entre outros.

Em Portugal, a inclusão dos alunos com NEE tem vindo a ganhar mais importância desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, mas o conceito de NEE só surge pela primeira vez com o Decreto-lei nº 319/91, de 23 de agosto, de acordo com Madureira e Leite (2003). Atualmente está em vigor o Decreto-lei nº3/2008, de 7 de janeiro, que veio substituir o anterior (já mencionado) e que prevê “*uma escola para todos*”. Com estas mudanças acresceram também as exigências propostas para as escolas e para os professores.

Ainda segundo os documentos acima citados, é atribuída aos professores a função de identificar e assinalar os alunos com NEE, para daí se fazer a avaliação e acompanhamento devidos.

Neste sentido, segundo Bautista (1997), uma criança com NEE é aquela à qual estão associadas também medidas educativas especiais, provenientes de alguma dificuldade na aprendizagem. Estas medidas especiais referem-se àquelas que são tomadas como diferentes ou adicionais às que se tomam como norma, ou seja, são ajudas pedagógicas que ajudam os alunos a atingir os seus objetivos educativos.

De acordo com Nielsen (1999), o facto de se incluir alunos com NEE em salas do regular, não quer dizer que estes tenham de se assemelhar aos restantes colegas, mas é o ensino que se deve adaptar às diferenças de cada um, pois só assim se proporciona momentos de aprendizagem para todos os indivíduos.

Correia (1999) acrescenta que os alunos com NEE têm direito a aprender numa escola pública, num meio de aprendizagem apropriado, que responda às suas necessidades e respeite o seu ritmo e estilo. O grau de adaptações ao currículo é variável consoante a problemática do aluno.

Ainda segundo Nielsen (1999), o sucesso da aprendizagem dos alunos com NEE só é possível se o trabalho entre todos os intervenientes for cooperativo e em prol do aluno, para que este atinja os seus objetivos pessoais e sociais. Este apoio também deve estar em consonância com a Educação Especial, de maneira a haver apoio e partilha de conhecimentos, práticas e responsabilidades.

No entanto, esta cooperação também se deve estender à comunidade. *“(...) no sentido de apoiar os alunos, as famílias e os profissionais, a escola deve desenvolver uma colaboração estreita com a comunidade, designadamente com os serviços sociais, de saúde, de reabilitação e terapêuticos.”* (Hunter, 1999 cit. in Correia, 2003, p. 27).

As pessoas que trabalham diretamente com alunos com NEE devem estar minimamente preparadas para as problemáticas apresentadas por eles, ou seja, devem saber como proceder, ajudando-os a ultrapassar os obstáculos e para isso precisam de formação adequada.

Correia (2003) afirma que os educadores, professores e auxiliares precisam mesmo de ter uma formação específica para aprenderem sobre as problemáticas dos alunos e que estratégias devem usar para os ajudarem a minimizar os obstáculos, bem como a conhecer novas tecnologias que permitam aos alunos estudar melhor na escola.

É imprescindível então, que se promova a formação contínua dos professores e que se desenvolvam atitudes e mais conhecimento sobre as problemáticas destas crianças, para que haja uma maior evolução e aceitação por parte da escola e da sociedade.

Uma das possíveis medidas a tomar, segundo Correia (1999), poderá ser as instituições de ensino superior adaptarem os seus planos de estudos e escolherem quais os cursos de pós-graduação e os tipos de formação contínua mais apropriados, de acordo com a prevalência dos alunos com NEE, nas escolas.

Em suma e tal como já foi referido, o trabalho em equipa multidisciplinar, a formação dos professores, a definição de programas de integração eficazes e a utilização de tecnologias de informação e comunicação são decisivas para o êxito da integração/inclusão destes alunos.

1.1 - As Necessidades Educativas Especiais e a comunicação oral

A comunicação é inerente ao desenvolvimento do ser humano e esta ocorre através das relações sociais. Tal como refere Couto (2007) cit. in Silva e Valiengo (2010), a criança vai crescendo ativamente através das relações sociais que estabelece com os adultos com que comunica e assim vai dando sentido aos seus conhecimentos.

É através da comunicação oral que expressamos os nossos desejos, sentimentos, interesses, daí que esta também seja um veículo de aprendizagem. *“Vale ressaltar que todas as aprendizagens e realizações de atividades são permeadas pela comunicação oral.”*. (Silva & Valiengo, 2010, p.22)

Deste modo, é importante que a criança use a linguagem oral o mais que puder, para assim desenvolver o seu pensamento, aumentar o seu vocabulário, comunicar com os outros e experimentar vivências novas e úteis para o desenvolvimento pessoal.

Neste sentido, torna-se evidente que as crianças que não conseguem comunicar oralmente precisem de uma ajuda para o fazer, para não se sentirem frustradas. As frustrações vão desde problemas na adaptação às relações com outras pessoas e à sociedade, o que leva muitas vezes ao isolamento, tal como afirmam Chaves, Coutinho e Dias (1993).

Para tentar minimizar as frustrações, estas crianças (alunos com NEE) devem ser inseridos nas salas do ensino regular e devem ter as mesmas oportunidades que os

outros. Nielsen (1999) afirma que o facto das crianças com NEE estarem em meios inclusivos lhes proporciona interações com os outros e assim lhes dá uma melhor preparação para viver em sociedade.

Para tal, é muito importante que os professores tenham atenção às atitudes que têm, pois estas também influenciam as atitudes dos restantes alunos.

Nielsen (1999) refere mesmo que as necessidades básicas que um aluno com NEE tem são iguais às que tem um aluno sem NEE, daí que se deva promover atitudes e interações positivas entre ambos. Acrescenta ainda que um aluno com NEE precisa de apoio e aceitação dos colegas, professores e pais para poder crescer e se desenvolver nas melhores condições.

Para poder dar um melhor acompanhamento, o professor deve-se inteirar das informações, das competências, dos pontos fortes e fracos (o que é ou não capaz de fazer) do aluno com NEE, e também das suas necessidades físicas e educativas, tais como: - suporte informático, auxiliares de comunicação, entre outros -, que permitam adequar as estratégias para uma melhor aprendizagem. Neste caso, a colaboração com o professor do ensino especial pode-se revelar essencial e assim asseguram uma boa ajuda para o aluno.

“Ao professor da classe regular devem ser facultadas informações respeitantes às actuais competências do aluno, bem como as que dizem respeito aos objectivos estabelecidos para o mesmo e aos seus pontos fortes e fracos. Todo o corpo educativo envolvido no atendimento às necessidades físicas e educativas do aluno deve partilhar a responsabilidade de dar resposta a essas necessidades.” (Nielsen, 1999, p.24).

O apoio prestado aos alunos com NEE deve ser adequado a cada aluno, o que inclui o ambiente da sala de aula, o equipamento e as estratégias a usar. A assistência dada ao professor e ao aluno cabe a todos os profissionais existentes na escola.

Os alunos com NEE têm associadas patologias e estas podem variar em grau, sendo mais ou menos severas, e estas também possam estar associadas ou não a outras problemáticas. Pelo que há que saber contornar as dificuldades e adotar estratégias para tentar dar resposta às necessidades do aluno. No entanto, tal como refere Nielsen (1999), o trabalho aplicado a um determinado aluno não quer dizer que seja eficaz noutro aluno com a mesma problemática.

Tal como já foi referido, há patologias às quais estão associadas problemas de linguagem e que podem dificultar ou mesmo inibir o processo de comunicação com os outros (falar e/ou fazer-se entender).

E sendo a comunicação (e a fala especificamente) uma forma essencial de integração dos indivíduos na sociedade, é importante que proporcionemos uma alternativa de comunicação às pessoas que têm problemas de linguagem/fala, de preferência que possa ser utilizada em todos os contextos da sua vida.

Os sistemas alternativos e aumentativos de comunicação (SAAC) são uma opção para quem tem problemas de linguagem/fala, pois permitem a comunicação, a interação com os outros. Deste modo deve ser implementado o quanto antes, para que as crianças possam conviver e aprender o mais naturalmente possível, com os seus pares.

Ferreira, Ponte e Azevedo (1999) mencionam mesmo que a criança deve aprender a comunicar o mais cedo possível com um SAAC, pois este tem um papel importante no desenvolvimento cognitivo, emocional e também na interação social.

Mas como referem Almirall, Soro-Camats e Bultó (2003), a escolha de um SAAC deve ter em conta as necessidades da pessoa, as características do próprio SAAC e em que contextos vai ser usado.

No entanto, segundo os mesmos autores (2003), há que acrescentar que o uso de um SAAC não inibe o uso ou tentativa de uso da fala, simplesmente podem-se completar. A pessoa deve comunicar através do sistema com que se sente bem, mas tendo também em conta se os outros a entendem e se ela própria consegue também comunicar (nos contextos em que a pessoa vive e convive).

Resumindo, as NEE englobam muita diversidade a nível de problemáticas, e é importante incluir estes alunos nas escolas regulares para que possam aprender e desenvolver as suas capacidades como os demais. E se por ventura, estes precisarem de utilizar um SAAC para comunicar, os professores e demais agentes educativos devem estar preparados para assim arranjar soluções plausíveis e exequíveis de aprendizagem e de socialização com os outros.

2 – Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação

A comunicação é um fator fundamental para viver em sociedade porque é através dela que interagimos e partilhamos, numa convivência proveitosa para todos. É utilizada sob diversas formas (a fala, os gestos, as expressões, entre outras) e é a forma que nos liga uns aos outros.

As pessoas que apresentam dificuldades de comunicação na linguagem/fala podem aprender a fazê-lo através dos sistemas alternativos e aumentativos de comunicação. Esta forma de o poderem fazer dá-lhes assim a possibilidade de integração e participação na sociedade.

Os Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC) são um “ (...) *conjunto integrado de técnicas, ajudas, estratégias e capacidades que a pessoa com dificuldades de comunicação usa para comunicar.* ”, segundo Ferreira, Ponte e Azevedo (1999, p.21).

O conceito “comunicação alternativa” refere-se a técnicas usadas como substitutas da fala (a escrita, a Língua Gestual Portuguesa (LGP), o SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação), etc.) e o conceito de “comunicação aumentativa” é relativo a tudo o que é usado para complementar a fala, com o objetivo de promover e apoiar a fala, segundo Martinsen e von Tetzchner (2000).

A comunicação alternativa ainda se pode subdividir em: comunicação com ajuda, no qual se usam instrumentos físicos e tecnologia para comunicar (ex.: computadores, digitalizadores, etc); a comunicação sem ajuda, no qual se usam expressões e gestos para comunicar (ex.: gestos, LGP, etc); a comunicação dependente, na qual uma pessoa depende de outra para se fazer entender, e a comunicação independente, na qual um indivíduo consegue comunicar sozinho (ex.: digitalizadores ou escrever a mensagem em papel).

Em Portugal não há legislação específica sobre os SAAC. A legislação mais recente sobre as Necessidades Educativas Especiais (NEE) é o Decreto-lei nº3/2008, de 7 de janeiro. Este documento engloba os SAAC dentro das tecnologias de apoio, como se refere no artigo nº 22 “... *os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacto permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.*”.

A comunicação alternativa e aumentativa é importante porque ajuda pessoas que não se conseguem exprimir através da fala, seja total ou parcialmente. Martinsen e von Tetzchner (2000) referem que as crianças e os adultos que não se conseguem exprimir através da fala melhoram muito a sua qualidade de vida ao utilizar um SAAC.

O estudo de Souza (2000) também se concilia com este tema (os SAAC) porque foi desenvolvido em escolas regulares e especiais do Brasil, para tentar perceber como estes facilitam a participação e a comunicação dos seus utilizadores, bem como, que dificuldades sentem ao fazê-lo (e no qual também foram valorizadas as opiniões dos professores).

Ainda segundo Martinsen e von Tetzchner (2000) é de referir que *“um cálculo aproximado da incidência das perturbações de desenvolvimento aponta, no mínimo, para 0,5% da população...”* (p. 16). Isto quer dizer que há pessoas que têm perturbações da linguagem e da comunicação que justificam ou podem justificar o uso de um sistema de comunicação para as ajudar no seu quotidiano, pelo que se deve arranjar soluções o mais depressa possível.

Deve-se então dizer que o número de casos tem vindo a aumentar (por haver mais conhecimento sobre eles), logo também há cada vez mais casos de alunos com dificuldades na fala e/ou na linguagem, nas salas de aula, de acordo com Martinsen e von Tetzchner (2000). Por isso é fundamental que estes consigam comunicar com os seus colegas, sob pena de não prejudicarem o seu desenvolvimento, quer escolar quer social.

Como menciona Pelosi (2000) os alunos que não conseguem comunicar, são incapazes de exprimir os seus sentimentos e preocupações, o que vai prejudicar o seu desenvolvimento académico e social.

Ferreira, Ponte e Azevedo (1999), acrescentam que os SAAC para além de desenvolverem a comunicação e a linguagem, também permitem trabalhar *“...capacidades de atenção, de memória, de discriminação perceptiva e estabelecerem-se relações e operações de classificação, de associação, etc...”* (p.17).

Daí que, tal como muitas outras técnicas, os SAAC devem ser implementados o mais precocemente possível, pois algumas dessas crianças chegam mesmo a conseguir uma evolução ao nível da fala, enquanto outras vão necessitar sempre de algo que as ajude a exprimirem-se e a fazerem-se entender.

O trabalho desenvolvido por Nogueira (2009) pode ser um exemplo, pois neste estudo português, as educadoras de infância trabalham com crianças com paralisia

cerebral que usam um SAAC para comunicar. Este estudo pretendia averiguar se as educadoras tinham conhecimento dos SAAC e se sabiam trabalhar com eles e com aquelas crianças (como é que esse trabalho era feito).

No entanto, as interações entre adultos e crianças e o ambiente em que vivem também podem ter influência na capacidade de comunicação e no desenvolvimento da linguagem de um indivíduo. Assim, quando essas situações são mais pobres (vivem em contextos que utilizam um vocabulário mais reduzido e mais pobre, com acesso mais reduzido a novas informações), as suas oportunidades de aprendizagem também diminuem, o que pode influenciar a sua autonomia e a sua autoestima.

Neste sentido, Martinsen e von Tetzchner (2000) referem que as crianças que desenvolvem a capacidade de comunicação conseguem compreender o que as rodeia e assim têm mais hipóteses de conseguirem expressar as suas necessidades e ter acesso a atividades mais exigentes e como conseguinte, melhorar a sua qualidade de vida.

Desta forma os SAAC também podem diminuir as frustrações, o isolamento e a interação com mundo em redor das pessoas que os utilizam. Como refere Nunes (2007), a utilização dos SAAC em diversos contextos ajuda as crianças a interagirem e a terem experiências positivas com outras pessoas e objetos, bem como a fazerem escolhas, a tomarem decisões e a saberem como proceder nos locais onde se encontram.

Contudo, a implementação dos SAAC também está diretamente relacionada com a evolução e aceitação por parte da comunidade escolar, dos alunos com deficiência nas escolas e na sociedade, bem como à formação de professores e ao espaço físico da escola.

Souza (2000) aponta que a grande parte dos problemas que os professores enfrentam nas escolas está relacionada com a deficiência física, mental ou emocional, associadas a problemas de comunicação.

Pois os professores sentem-se pouco preparados para trabalhar com crianças que para além de dificuldades na fala, ainda tenham problemas motores, que os impossibilitem de, por exemplo, escrever. Tornando assim a tarefa de ensinar mais exigente.

Souza (2000) refere que o facto de a criança ter problemas motores associados a distúrbios de comunicação limitam a utilização de alguns recursos próprios das pessoas, como os gestos, o olhar e o apontar. A autora dá o exemplo das crianças com paralisia cerebral que normalmente têm estas alterações associadas.

Daí que a escolha de um SAAC deva ser pensado, de pessoa para pessoa, pois este deve visar a sua utilidade e a funcionalidade, de modo a ser usado de forma conjunta e coordenada com os diversos apoios, nos diversos contextos.

Souza (2000) diz mesmo que a integração e inclusão de alunos com deficiência física grave está ligada ao desenvolvimento dos SAAC, daí que não possam ser pensados separadamente, já que estes são importantes para a participação do aluno na escola.

A oferta de sistemas e tecnologias de apoio é vasta, pelo que se deve saber quais os que existem e só depois escolher o mais adequado para a pessoa em específico, de acordo com as suas necessidades.

Um indivíduo com dificuldades na linguagem/fala pode usar diversos meios alternativos, tal como um indivíduo que usa a fala e ao mesmo tempo gestos e expressões corporais e faciais. As diferenças relacionam-se “...*com o nível de compreensão da linguagem e com a capacidade para aprender a compreender e usar a linguagem, no futuro.*” (Martinsen & von Tetzchner, 2000, p.70), ou seja, estas pessoas tanto podem usar a linguagem oral (se conseguirem e puderem), a forma alternativa (sejam os signos gráficos simples e complexos ou signos gestuais) ou a leitura/escrita tradicional, isto de acordo com as suas capacidades.

Neste sentido, é importante perceber quais as funcionalidades que o indivíduo tem e perceber qual o SAAC mais adequado a essa pessoa, sem que isso prejudique e/ou atrase o desenvolvimento de outras áreas/funções.

Souza (2000) acrescenta que se deve aproveitar os recursos que a pessoas tem e consegue utilizar, como os gestos, as vocalizações, o olhar e os sinais que dá, para iniciar a aprendizagem de um SAAC e assim alargar a sua capacidade de comunicação, sem descorar as habilidades que já tinha adquirido anteriormente.

No entanto, também há alguns obstáculos para quem utiliza ou precisa utilizar um SAAC para comunicar, nomeadamente alguns dispositivos serem muito dispendiosos quer para as escolas, quer para as famílias, o tempo que demora a aprender a utilizá-lo (normalmente mais demorado), as próprias dimensões dos dispositivos, ou ainda uma certa dependência das pessoas com quem conseguem comunicar (visto ser um meio que nem todas as pessoas sabem usar).

Este problema põe-se tanto nas escolas regulares como nas especiais. Uma equipa de profissionais que funcione em conjunto, é um passo fundamental para a progressão das crianças com problemas de linguagem/fala.

Deliberato (2005b, 2007) cit. in Deliberato, Paura, Massaro e Rodrigues (2007), refere que a escola inclusiva deve promover ações conjuntas para os diferentes profissionais que lidam com as crianças, não só para saberem fazer adaptações físicas, mas também as adequações curriculares adaptadas às necessidades de cada aluno.

Tudo isto para preparar a criança para ser um cidadão “normal”, e se possível, com casa própria e emprego, no fundo para conseguir tomar decisões sobre a sua vida.

Mas tal como já foi referido, estas medidas estão ligadas às patologias que apresentam, pois há umas que estão mais propensas a ter problemas relacionados com a comunicação como: o autismo, a paralisia cerebral, a deficiência intelectual, o atraso no desenvolvimento, entre outras.

Como exemplo, Muñoz, Blasco e Suárez, (1993/1997: 296), cit. in Nogueira (2009) afirmam que as pessoas com paralisia cerebral podem ter problemas a nível da linguagem, especificamente nas formas de expressão (mímica, gesto e palavras) o que vai afetar a comunicação e a interação com os outros.

Em suma, um SAAC é um sistema que se deve implementar o mais precocemente possível, sem esquecer que a sua funcionalidade e utilidade, bem como trabalhá-lo diariamente, e em todas as situações da vida quotidiana (escola, casa, supermercado, entre outros), isto para proporcionar à pessoa uma melhor qualidade de vida possível.

2.1 - Resumo da história da comunicação alternativa

A comunicação alternativa teve início nos anos 50, na América. Foi primeiramente utilizada por pessoas com problemas de laringe, e que usavam a escrita como comunicação alternativa. Mas com o avançar dos anos e com a evolução da medicina, também começaram a utilizá-la com crianças, pessoas surdas e adultos que tinham sofrido acidentes.

Só no final da década de 70 é que a comunicação alternativa começou a ser utilizada como uma forma de comunicação, como referem Ferreira, Ponte e Azevedo (1999).

O sistema *Bliss* foi o primeiro a ser utilizado como comunicação alternativa, em crianças com deficiência motora e incapazes de falar, no ano de 1971, em Toronto. No entanto, inicialmente, a criação de Charles Bliss não tinha sido para esse efeito.

Como o sistema *Bliss* apresentava algumas falhas, os outros sistemas foram surgindo e alguns tornaram-se mais usuais, como o SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação).

Em Portugal, a introdução dos sistemas de comunicação foi feita anos mais tarde, e ainda está a ser implementada aos poucos. Neste sentido, ainda há pouco conhecimento demográfico das pessoas que realmente usam ou precisam utilizar um SAAC.

2.2 - Os sistemas de comunicação alternativa

2.2.1 - Sistema Bliss

O sistema Bliss é um conjunto de signos ideográficos. Segundo von Tetzchner e Martinsen (2000), este foi criado por Charles Bliss para ser um tipo de linguagem escrita utilizada internacionalmente, mas tal nunca aconteceu. Começou a ser aplicado em Toronto, no Canadá, para ajudar crianças com deficiência motora e incapazes de falar.

O sistema é composto por 100 signos básicos que depois se podem combinar e formar novas palavras e até frases. Os signos básicos também apresentam o seu significado escrito por cima do signo. Quando se trata de combinações de signos, fica um pouco mais difícil de reconhecer o significado. Algumas combinações são convencionais, contudo a utilização dos signos pode variar de país para país.

Há alguns profissionais que já pintam o fundo dos signos de acordo com categorias, para facilitar o uso. Isto porque os desenhos dos signos são complexos e muitos deles podem ter outros signos em comum (iguais).

Ainda segundo von Tetzchner e Martinsen (2000), a combinação dos signos do sistema Bliss é considerada complicada em comparação com outros sistemas, daí que a sua utilização já não seja muito corrente, principalmente em pessoas com deficiência intelectual.

2.2.2 - Sistema PIC (Pictogramas Ideogramas para a Comunicação)

O sistema PIC foi criado no Canadá, em 1980, por um terapeuta da fala, para ser usado com crianças com deficiência intelectual, em substituição do sistema Bliss.

Os signos são brancos (silhuetas) e estão desenhados num fundo preto. Também têm o significado escrito por cima, em branco. Isto para facilitar a compreensão de pessoas com baixa visão e/ou deficiência intelectual.

Existem 1300 signos PIC, mas em Portugal só há 400, segundo von Tetzchner e Martinsen (2000).

Os signos PIC podem ser complementados com outros signos de outros sistemas, quando não os tem. Os signos estão agrupados por temas, como: pessoas, partes do corpo, casa, comida, entre outros.

Este sistema é mais fácil de compreender que o sistema Bliss, pelo que também se vulgarizou mais. No entanto, por ser difícil de desenhar pelo professor e o facto do seu fundo ser preto, o que torna as fotocópias mais caras (devido ao gasto de tinta), tornaram-se desvantagens na sua utilização, de acordo com Ferreira, Ponte e Azevedo (1999).

2.2.3 - Sistema SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação)

O sistema SPC foi criado nos Estados Unidos da América (E.U.A.) e já apresenta 3000 signos. Segundo Ferreira, Ponte e Azevedo (1999), foi criado para tentar superar as dificuldades que apresentava o sistema Bliss e especialmente para pessoas que precisassem de comunicação aumentativa.

Os signos são pretos (linhas simples) e estão desenhados num fundo branco. Tal como os signos anteriores, também estes têm o significado escrito em cima. Este sistema também usa preposições, como: - de, para, com -, que estão simplesmente escritas, sem qualquer desenho, como referem von Tetzchner e Martinsen (2000).

Os símbolos do SPC são agrupáveis em 6 categorias: pessoas, verbos, adjetivos, substantivos, diversos e sociais. Também neste sistema se utilizam as cores da chave de Fitzgerald: amarelo (pessoas), verde (verbos), azul (adjetivos), laranja (substantivos), branco (diversos) e cor-de-rosa (sociais).

É dos sistemas mais usados em todo o mundo devido ao elevado número de signos e também porque tanto pode ser utilizado por pessoas com um nível de linguagem simples como com um nível de linguagem mais elaborado, ajustando-se às necessidades do utilizador, tal como referem Ferreira, Ponte e Azevedo (1999).

2.2.4 - Sistema Rebus

O sistema Rebus também foi criado no E.U.A. e apresenta mais de 2000 signos.

A sua criação teve como pressuposto ajudar crianças com deficiência intelectual ligeira a aprender a ler.

É um sistema diferente do Bliss, PIC ou SPC porque apresenta signos simples (uma imagem e palavra), combinados (várias imagens e palavra) e combinados com letras (imagem, letra e palavra).

De acordo com von Tetzchner e Martinsen (2000), como apresenta poucas letras, considera-se como pouco exigente a nível da capacidade de leitura. Contudo, a sua utilização é rara.

2.2.5 - Sistema combinado: Makaton

O programa Makaton foi criado em 1970, pela terapeuta da fala Margaret Walker, no Reino Unido.

A criação deste programa teve como objetivo promover a comunicação e desenvolvimento da linguagem em crianças e adultos com dificuldades de comunicação.

Apresenta um vocabulário reduzido (350 conceitos) e é aprendido por 8 etapas e pode englobar gestos, linguagem oral e sinais gráficos. Os gestos utilizados são os da Língua Gestual e os sinais gráficos do sistema Rebus.

Como é referido no sítio da *internet* “<http://www.makaton.org>”, as pessoas começam a utilizar o Makaton para comunicar e podem, numa fase posterior, prescindir do uso dos sinais ou gestos, enquanto outras vão sempre precisar deles.

É um programa que não tem muita utilização porque os símbolos nem sempre são compatíveis (não têm a mesma tradução) de país para país.

3 – Formação de professores

Ao longo dos anos a Educação tem sofrido muitas mudanças, no sentido de reconhecer e promover a aprendizagem de alunos com deficiência. Essas mudanças têm acompanhado o evoluir da sociedade e da informação. O que também se refere à formação de professores, ou seja, as exigências de ser professor também têm vindo a mudar/evoluir.

Gomes (2006) também declara que as transformações na cultura, tecnologias e sociedade afetam claramente a escola e a formação de professores.

Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) cit. in Rodrigues (2011) vão mais longe, afirmando que uma Escola Inclusiva não se traduz apenas nas mudanças curriculares e no acesso dos alunos com deficiência a escolas regulares, mas também numa mudança de todo o sistema educativo.

Assim sendo, hoje em dia, o papel do professor passa por, para além de ensinar através de um currículo, também se atualizar com acontecimentos e conhecimentos que decorrem diariamente e adaptar-se assim às características de cada aluno que têm na sala de aula.

Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) cit. in Rodrigues (2011) referem mesmo que a profissão de professor tem-se tornado mais complexa porque implica constantemente uma gestão do currículo, através de um conjunto de opções e caminhos que se podem escolher.

Em Portugal, as mudanças relacionadas com a educação de alunos com deficiência iniciaram-se em 1941, em Lisboa, num Curso para Professores de Educação Especial. Mas as grandes diferenças só se começaram a notar depois do 25 de Abril de 1974, segundo Rodrigues e Nogueira (2010).

A legislação mais atual vigente no nosso país é o Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, no qual refere a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas escolas regulares.

No que se refere à formação de professores também tem havido alterações, nomeadamente em 2005, com a Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, que alterou a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e mais tarde, em 2006, foi aprovado o Decreto-lei nº 74/2006, de 24 de março (que entretanto também sofreu algumas alterações com os Decretos-lei nº 107/2008, de 25 de junho e nº 230/2009, de 14 de setembro), em que se

implementou o Processo de Bolonha, de modo a que o acesso ao ensino superior se tornasse equivalente no espaço europeu, e assim pudesse haver mais competitividade, mais possibilidade de mobilidade e mais empregabilidade.

Algumas dessas alterações foram a criação de um sistema de créditos académicos (ECTS) e a adoção de um sistema de dois ciclos (o 1º equivalente ao bacharelato/licenciatura e o 2º ao mestrado).

Assim, quanto à formação de professores, estes ficam com a obrigatoriedade de concluir um mestrado (o 2º ciclo de estudos) para poderem assumir uma turma como professores. E em relação aos professores de Educação Especial, estes também precisam de ter/concluir um curso de especialização ou de um mestrado, como afirmam Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) cit. in Rodrigues (2011).

Com estas mudanças, a estrutura organizacional da formação base dos professores ficou muito equivalente em todas as universidades, quer públicas quer privadas. De acordo com os planos de estudos das faculdades de Lisboa (ESE), Setúbal (ESE), Évora (Escola de Ciências Sociais) e Almada (ESE Jean Piaget), há disciplinas sobre as NEE e Desenvolvimento da Linguagem. Contudo, por não termos acesso aos conteúdos programáticos, não foi possível aferir se os professores têm ou não formação sobre os SAAC, na formação inicial.

No entanto, apesar de todas estas alterações, há que perceber que nem sempre é fácil mudar porque há professores que preferem continuar a acreditar e a lecionar o que já conhecem, pois é mais fácil do que tentar modificar comportamentos e técnicas que já adotam desde há alguns anos. Como referem Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) cit. in Rodrigues (2011), *“a vitória mais importante de qualquer reforma educativa é vencer o poder da porta da sala de aula.”* (p.91).

Neste sentido, volta a ser importante referir que todo este trabalho relacionado com a inclusão tem mais aplicabilidade e valor quando é desenvolvido em cooperação entre professores, técnicos e comunidade.

Em suma, as reformas do ensino são todas exequíveis se para isso houver trabalho, compreensão e cooperação entre todos os intervenientes. E que para isso os professores também apostem cada vez mais na formação.

3.1 - A formação de professores e os SAAC

A formação de professores é fundamental para quem trabalha com crianças com NEE. Isto quer dizer que ter formação permite obter mais conhecimentos sobre as problemáticas dos alunos, mas sem esquecer que eles também são pessoas.

Tal como refere Nóvoa (1995), cit. in Gomes (2006), a formação de professores não consegue separar o lado profissional do pessoal, pois é uma profissão que exige contacto constante, transmitindo ideias, valores e emoções, essenciais para as relações entre seres humanos.

Daí a importância dos professores continuarem a desenvolver competências para além da formação inicial, bem como aplicá-las nas suas práticas pedagógicas.

O estudo de Pelosi (2000) também vai ao encontro deste tema, pois dá continuidade ao trabalho já realizado anteriormente (no Brasil), no sentido de dar formação aos professores, descrevendo as suas práticas, e assim melhorarem o seu trabalho com os alunos que utilizam os SAAC para comunicar.

E tal como afirma Passerino (2009) cit. in Rodrigues e Passerino (2010) a formação de professores é um processo de ensino-aprendizagem complexo, pois para além de ser um processo educativo, acrescenta os dilemas de ser professor nos dias de hoje, ser um ser humano comum e ter vários alunos para trabalhar, ou seja, os professores têm de saber gerir a teoria, na sua prática, dentro das salas de aula.

Nesta linha de ideias, os professores que trabalham com crianças com NEE devem ter o cuidado de procurar ter um conhecimento sobre a criança, ou seja, o que é que ela é capaz de fazer, o que gosta, etc, para ser mais fácil para ela dar sentido às suas vivências, aprendizagens e para conseguirem comunicar.

Assim sendo, os professores devem proporcionar “... *ao educando com deficiência, uma maior qualidade de vida escolar, independência na realização das suas tarefas, ampliação de sua mobilidade, comunicação e habilidades do seu aprendizado.*” (Schirmer, Browning, Bersch & Machado, 2007, p.28).

A inclusão de alunos com dificuldades na linguagem/fala e/ou alunos com deficiências permanentes torna o trabalho dos professores um pouco mais “complicado”, pois estes ainda se sentem pouco preparados para trabalhar com crianças com estas problemáticas, ou seja, a sua formação ainda é insuficiente para poder dar o melhor acompanhamento a estas crianças.

Segundo Gomes (2006), a maioria dos professores teve uma formação que lhes ensinou a seguir os “parâmetros curriculares” estabelecidos e a ensinar conteúdos específicos de cada área que lecionam e sobre as quais estudaram.

Deste modo, os professores devem procurar na formação contínua um complemento/uma aprendizagem para trabalhar com crianças com diferentes patologias. Devem procurar formações para se poderem sentir parte integrante do processo de aprendizagem dos alunos com deficiências, proporcionando-lhes então conhecimento e promovendo a autonomia, sempre que possível.

O Decreto-lei nº 249/92, de 9 de novembro (que já sofreu alterações com a Lei nº 60/93, de 20 de agosto, e pelos Decretos-lei n.º 274/94, de 28 de outubro, nº 207/96, de 2 de novembro, nº 155/99, de 10 de maio e n.º 15/07, de 19 de janeiro) descreve que os professores devem frequentar ações de formação, como forma de atualização, a chamada formação contínua.

Gomes (2006) realça que a formação contínua deve ocupar um lugar privilegiado na aquisição de competências.

O facto de frequentar formações traz vantagens para a própria prática, pois aprendem-se coisas novas e permite ao professor pensar e refletir sobre a sua prática, o que faz com que “aprendam com os erros”, ou seja, passam a ter noção do que fazem bem e do que fazem menos bem (inclusive a partir das experiências dos outros), para poderem corrigir e melhorar (e tudo isto se vai refletir na aprendizagem dos alunos).

Nos dias de hoje, os professores fazem um esforço para se atualizarem, através das formações, no entanto, estas ainda são pouco divulgadas quando se fala de comunicação alternativa.

As formações na área da comunicação alternativa promovem a colaboração entre técnicos e qualificam o trabalho do professor, pois trabalhar com crianças sem linguagem oral ou com problemas na mesma é um grande desafio e o trabalho em equipa facilita o mesmo – a definição de estratégias em comum.

Bueno (1999, p.162) cit. in Rodrigues e Passerino (2010) refere que a educação inclusiva deve exigir que tanto o professor do ensino regular deve adquirir formação específica para aprender a lidar com pessoas com diferentes características, bem como o professor de educação especial deve ampliar os seus conhecimentos para poderem proporcionar melhores respostas para os seus alunos.

O conhecimento dos professores sobre os SAAC é muito importante quando se trabalha com crianças que tenham que os utilizar, pois assim permite-lhes ter um maior à-vontade e interesse em colaborar e ajudar na aprendizagem dos seus alunos.

Este conhecimento, por parte dos professores, vai fazer com que estes tenham mais facilidade em escolher o mais adequado e assim adaptar atividades para o aluno em específico e isso vai contribuir para que o aluno tenha um melhor aproveitamento, e a sua autoestima também aumente.

Tal como afirmam Rodrigues e Passerino (2010) os professores do ensino especial precisam de conhecer e integrar a utilização dos SAAC nas suas práticas pedagógicas e também ajudar os professores do ensino regular a fazê-lo, para que assim os alunos beneficiem de diversos sítios e formas de comunicar.

Porém, a utilização dos SAAC pressupõe que a aprendizagem dos mesmos seja feita diariamente e que esta seja realizada em todos os locais que o seu utilizador frequenta, pois vai permitir um maior desenvolvimento da comunicação, da autonomia e consequentemente uma melhoria de qualidade de vida do utilizador.

No caso da escola, o uso de um sistema de comunicação alternativo permite aos alunos participarem ativamente no processo ensino-aprendizagem, favorecendo assim a inclusão escolar e o desenvolvimento da aprendizagem, segundo Rodrigues e Passerino (2010).

Desta forma, o professor deve proporcionar ao aluno oportunidades para tal, incentivando a comunicação e promovendo a inclusão dentro e fora da sala de aula. Para isso, tal como noutros trabalhos, é essencial a partilha de conhecimentos e estratégias, nomeadamente com o professor de educação especial para que os beneficiados sejam os próprios alunos.

É fundamental, por isso, fomentar formações aos professores para que estes estejam mais aptos para trabalhar com crianças com necessidades mais específicas, nomeadamente as que usam um sistema de comunicação alternativo. E que estas formações não se “prendam” somente aos professores de educação especial.

Isto vai permitir que as mudanças ao nível da aceitação dos alunos com deficiência nas escolas seja um primeiro passo para que as outras pessoas passem a aceitá-los, sem discriminação, noutras áreas da sociedade.

Como refere Silva (2009) *“sabemos que a inclusão de um indivíduo na sociedade depende do património cultural que ele recebe, isto faz da educação um pilar fundamental para o desenvolvimento...”* (p.13).

No entanto, há que ressaltar também que a educação não é somente uma tarefa do professor, é também dos pais/família, da comunidade em si e até do próprio governo. Sem esquecer também que a formação e constante atualização (formação contínua) ajudam os professores a lidar melhor com as várias mudanças a que o ensino está sujeito.

III - Estudo empírico

Esta dissertação é um trabalho de investigação que pretende verificar os dados de um trabalho, já iniciado anteriormente, se estão corretos e/ou se ainda se aplicam.

Uma investigação pode levar ao conhecimento científico, sendo que este apresenta características específicas. Assim Almeida e Freire (1997) referem-no como, “*o conhecimento científico é, por inerência, mais organizado, mais sistemático e preciso na sua fundamentação. Assiste-lhe, ainda, características de racionalidade e objectividade.*” (p. 21).

Com este estudo pretendemos averiguar se os professores do 1º ciclo do ensino básico têm ou não conhecimento sobre os sistemas alternativos e aumentativos de comunicação (SAAC) e se sabem trabalhar com eles, em crianças com NEE e com problemas ao nível da linguagem/fala.

Os SAAC devem ser implementados em crianças com problemas de linguagem/fala, o mais precocemente possível, daí ser importante que os professores saibam trabalhar com eles. Tal com refere Nogueira (2009) “*... a criança que começa cedo a fazer uso de um Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação, conseguindo através dele comunicar com os outros, poderá expressar as suas emoções, terá acesso a uma linguagem interior e a uma organização de conceitos que irão favorecer o seu desenvolvimento global.*” (p. 49).

O tema dos SAAC foi escolhido porque a inclusão dos alunos com NEE, mais especificamente de alunos com problemas na linguagem/fala (logo prováveis utilizadores de um SAAC), é cada vez mais frequente nas salas do ensino regular. Daí que através deste estudo se queira perceber se os professores do 1º ciclo estão preparados para tal.

Assim, este estudo é pertinente por não existirem muitos estudos sobre o conhecimento dos SAAC relativamente aos professores do 1º ciclo. Deste modo escolhemos estes para desenvolver esta investigação pois é com eles e nas escolas, que as crianças adquirem novas aprendizagens, fazem mais descobertas, desenvolvem as suas aptidões e capacidades e asseguram mais formação pessoal e social, utilizando a comunicação como processo fundamental. Neste sentido, é importante que os professores estejam preparados para trabalhar com os SAAC e com os alunos, seus utilizadores.

1 - Questão orientadora

A questão levantada no surgimento do tema teve como ponto de partida dúvidas acima descritas, sobre a colocação de alunos com NEE nas salas de aula do ensino regular e se os professores têm conhecimentos sobre os SAAC.

Elaborando-se assim a seguinte questão: *“Será que os professores do 1º ciclo estão preparados para trabalhar com alunos com NEE que usem um SAAC?”*.

2 - Objetivos do estudo

Os objetivos de uma investigação identificam e descrevem o que os investigadores pretendem encontrar e analisar. Como referem Freire e Almeida (1997), os objetivos dependem da natureza dos fenómenos e das suas variáveis, bem como das condições de controlo na qual a investigação vai decorrer.

Assim, os objetivos inerentes a este estudo eram:

1. Verificar se os professores do 1º ciclo sabem o que são os SAAC;
2. Verificar, se a resposta acima for afirmativa, se tal conhecimento foi adquirido na formação inicial ou formação contínua;
3. Verificar se os professores do 1º ciclo já trabalharam ou trabalham com algum aluno que utilize um SAAC;
4. Verificar quais as principais dificuldades sentidas ao trabalhar com um aluno utilizador de um SAAC;
5. Verificar a opinião dos professores relativamente ao que os SAAC podem ou não promover.

Este estudo foi baseado noutro realizado em Portugal, de Nogueira (2009), mas feito com educadoras de infância, e sobre crianças com paralisia cerebral (como as educadoras trabalhavam e comunicavam com elas, bem como as interações com as outras crianças) e em outros dois estudos realizados no Brasil (o de Souza e Pelosi, ambos de 2000), feitos com professores do ensino regular e do ensino especial (no qual expressavam as suas opiniões sobre os SAAC e quais as mudanças e dificuldades sentidas durante as práticas pedagógicas).

Daí que, com este estudo, se pretender verificar se os professores do 1º ciclo têm conhecimentos sobre os SAAC, porque são estes que recebem as crianças, depois destas

frequentarem o jardim-de-infância, e é importante que deem continuidade ao trabalho desenvolvido na perspetiva de melhorar a qualidade de vida das crianças que utilizam os SAAC.

Neste sentido, foi importante termos a colaboração dos professores, com o preenchimento dos questionários.

3 - Metodologia de investigação

A metodologia pode ser um conjunto de procedimentos, que vão desde a teoria à prática, e que permitem conhecer a realidade, segundo Quivy e Campenhoudt (1995/2003) cit. in Nogueira (2009). Portanto, metodologia pode-se caracterizar como o caminho percorrido (por etapas e processos) até se atingir um determinado objetivo.

Para tal, utilizam-se técnicas e instrumentos, de acordo com alguns procedimentos prévios para se poderem obter os dados da investigação. Após estes, procedem-se às conclusões, ou seja, à compreensão de determinado fenómeno.

Pois *“qualquer investigação é conduzida tendo em vista esclarecer uma dúvida, replicar um fenómeno, testar uma teoria ou buscar soluções para um dado problema.”* (Almeida & Freire, 1997, p.38).

Considerámos um estudo exploratório porque o estudo se prende essencialmente na explicação, descrição e interpretação dos fenómenos relacionados com os Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC), os professores e os seus conhecimentos sobre os SAAC (objetivos 1, 2, 3, 4 e 5).

3.1 - Amostra

Participaram neste estudo professores do 1º ciclo do ensino básico, num total de 102 participantes.

A amostra foi aleatória, devido à recolha de dados ter sido *online*.

Quisemos então averiguar qual o género (sexo) predominante a lecionar no 1º Ciclo do Ensino Básico. Na Figura 1 podemos observar os resultados.

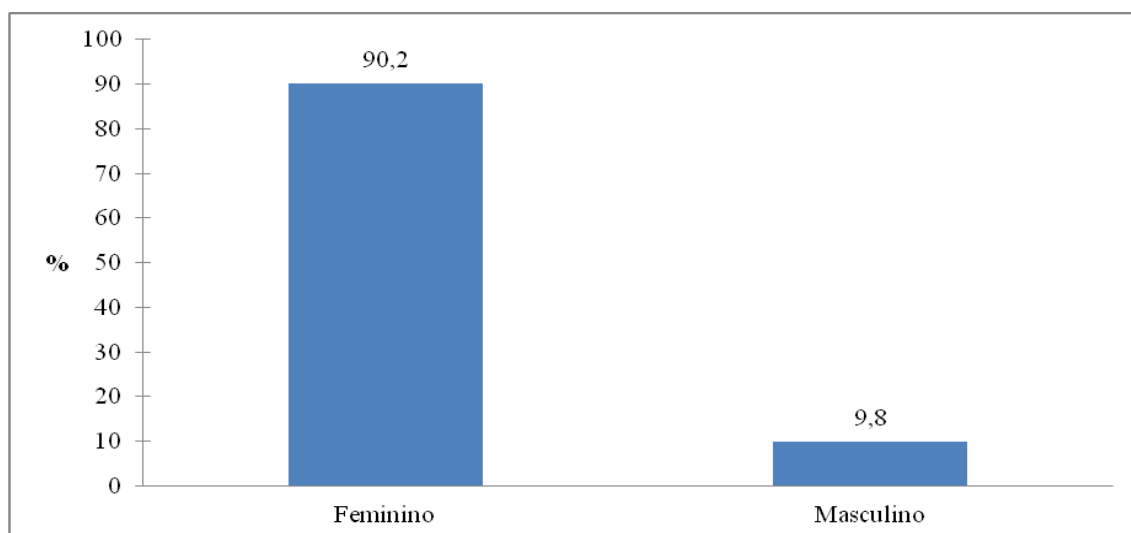


Figura 1 - Género (sexo)

Assim, 90,2% eram do género feminino e 9,8% eram do género masculino, tal como podemos ver Figura 1.

Segundo o documento “Educação em Números: Portugal 2010”, do Ministério da Educação (p.69), refere que há 86,9% de mulheres, como professoras do 1º ciclo nas escolas públicas, pelo que o resultado da diferença entre géneros foi normal.

Ainda relativamente aos participantes, tentámos perceber quais as habilitações académicas (grau de instrução) que possuíam. A Figura 2 apresenta os resultados.

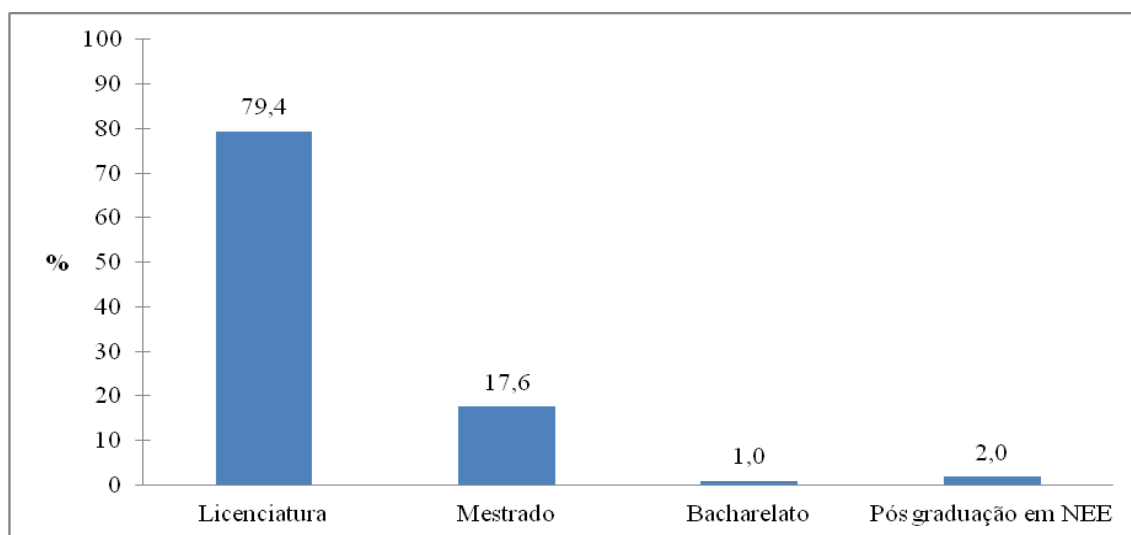


Figura 2 - Habilitações académicas

Deste modo, 79,4% dos professores eram detentores de uma licenciatura, 17,6% tinham um mestrado e 2% tinham uma pós-graduação. Apenas 1% possuía bacharelato, como podemos observar na Figura 2.

Também quisemos verificar qual a formação inicial dos participantes. Os resultados são apresentados na Figura 3.

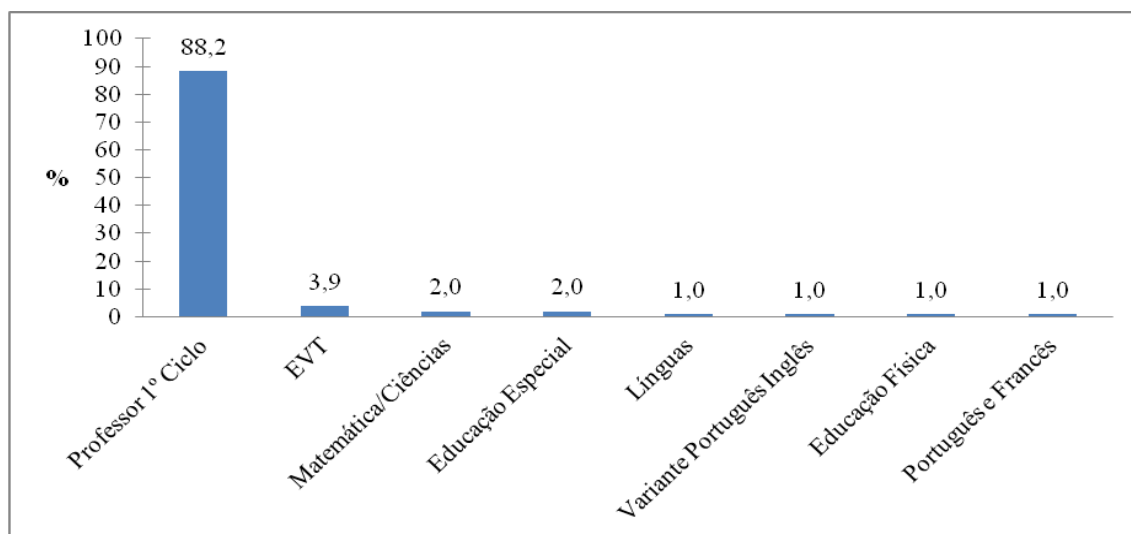


Figura 3 - Formação inicial

Assim, a maioria dos professores possuía formação inicial em professores do 1º ciclo (88,2%) e 3,9% afirmaram ter licenciatura de ensino, com variante em EVT (Educação Visual e Tecnológica), 2% tinham variante em Matemática/Ciências e em Educação Especial e 1% tinha variante em Português/Inglês, Português/Francês, Línguas e Educação Física, como podemos ver na Figura 3.

Ainda em relação à formação inicial, tentámos saber quais os locais (zonas) que os professores frequentaram na sua formação inicial. Os dados são demonstrados na Figura 4.

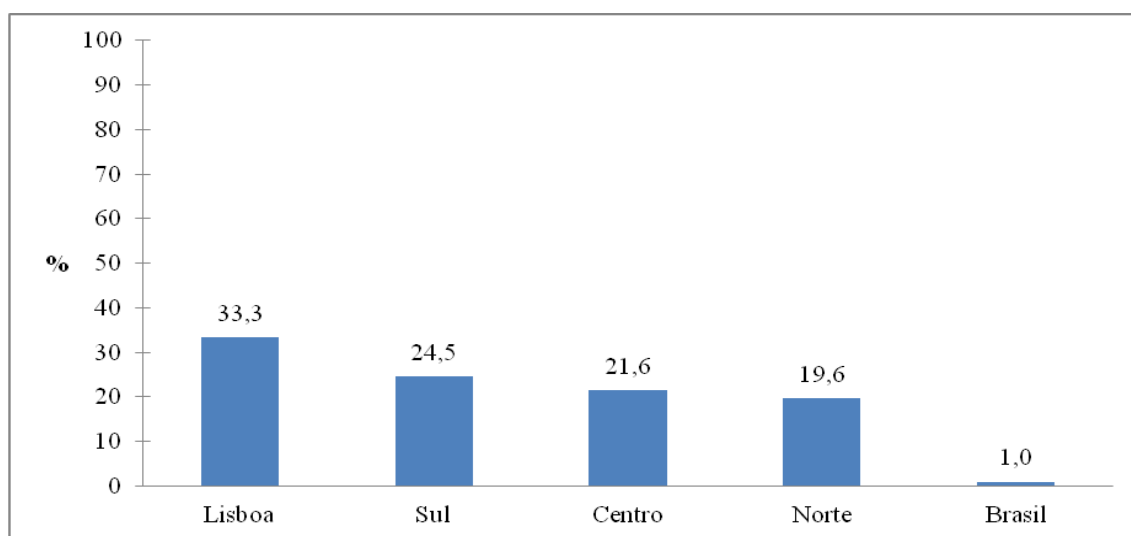


Figura 4 - Locais (zonas) da formação inicial

Deste modo, tal como é apresentado na Figura 4, 33,3% dos professores frequentaram a sua formação inicial em Lisboa, 24,5% no sul do país, 21,6% no centro, 19,6% no norte e 1% no Brasil. Estes dados tiveram de ser agrupados por zonas (exceto Lisboa por ser um dado representativo), por inicialmente se apresentarem muito diversos. No entanto, neste agrupamento não foram distinguidas universidades públicas das privadas.

Neste sentido, também quisemos compreender há quanto tempo os professores lecionam (tempo de serviço, em anos). Na Figura 5 podem-se observar os resultados.

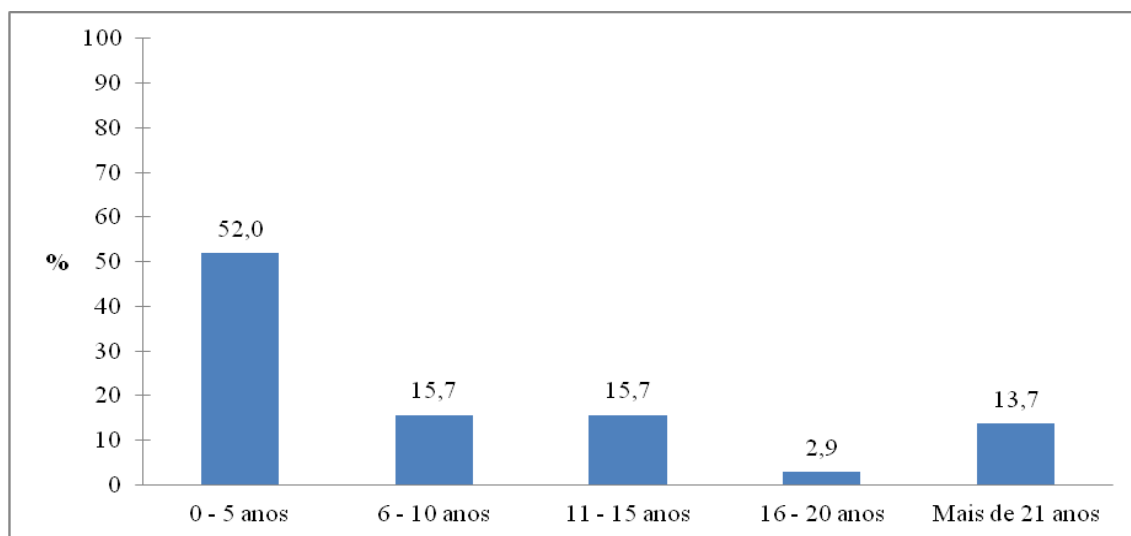


Figura 5 - Tempo de serviço dos professores (em anos)

Assim, como apresenta a Figura 5, quanto ao tempo de serviço, os professores possuíam maioritariamente entre 0 e 5 anos de serviço (52%), 15,7% dos professores tinham entre 6 e 15 anos de serviço, 2,9% tinham entre 16 e 20 anos de serviço, mas também houve professores com mais de 21 anos de serviço (13,7%), sendo que a média era de 9 anos de serviço. Estes dados também foram agrupados devido a estes serem muito díspares.

Para finalizar os dados da amostra, também quisemos perceber em que cidades, maioritariamente, os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico lecionam. A Figura 6 representa os dados obtidos.

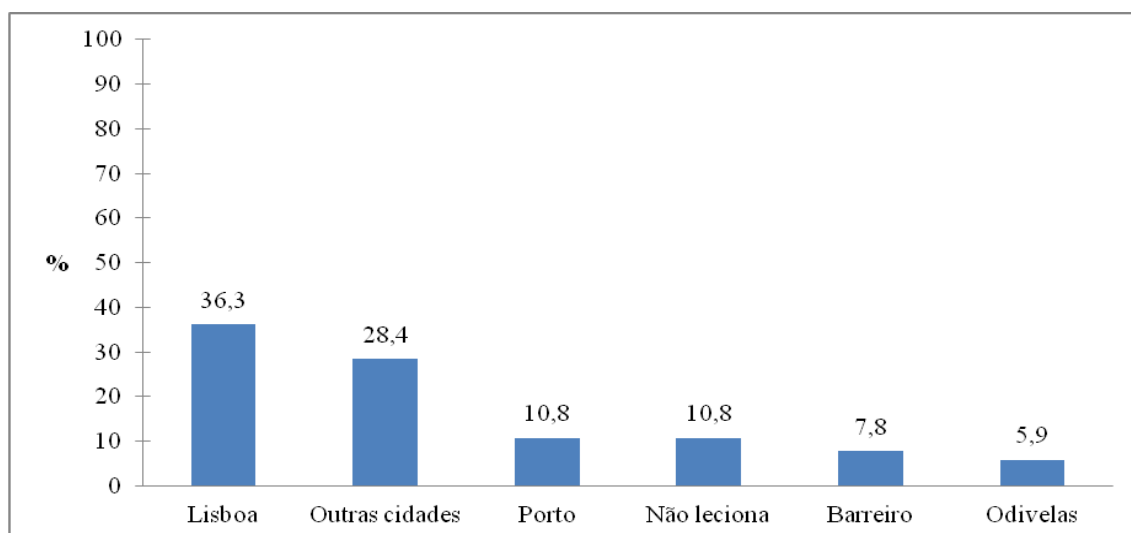


Figura 6 - Local onde os professores lecionam

Como se pode observar na Figura 6, as cidades em que os professores mais lecionam (dos professores que responderam ao questionário) foram Lisboa (36,3%), Porto (10,8%), Barreiro (7,8%) e Odivelas (5,9%), sendo que 28,4% leciona noutras cidades do país (estes dados foram agrupados por inicialmente serem muito diversos). Também 10,8% dos professores afirmou que atualmente não leciona.

3.2 - Instrumentos

O instrumento usado neste estudo para a recolha dos dados foi um questionário elaborado pelas investigadoras.

Este questionário permitiu recolher dados acerca do conhecimento dos professores do 1º ciclo sobre os SAAC e qual a opinião dos professores sobre algumas características dos SAAC.

A primeira parte do questionário referia-se aos dados pessoais dos participantes e nela tinham de responder a seis perguntas. O questionário garantia a confidencialidade dos dados pessoais dos professores. A segunda parte era caracterizada por nove perguntas de escolha múltipla (perguntas de 1 a 9) sobre o trabalho ou não com alunos com NEE, nomeadamente os que usavam SAAC, depois tinham três perguntas para classificar (perguntas de 10 a 12), sendo que estas estavam subdivididas (totalizando onze), e na qual usam uma pequena escala, de 1 a 4 sobre o que pensavam sobre os

SAAC e por fim uma pergunta (pergunta 13), subdividida em cinco, sobre ações de formação realizadas ou não pelos professores.

Podemos então observar a Tabela 1, que representa algumas das questões que estão no questionário e as quais respondem aos objetivos do nosso trabalho. No anexo 1 podemos observar o questionário completo.

Nº da questão	Questão
1	Alguma vez trabalhou ou trabalha com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?
4	Sabe o que são os Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC)?
5	Se respondeu afirmativamente, como obteve o conhecimento?
6	Alguma vez trabalhou ou trabalha com uma criança utilizadora de um SAAC?
9	Quais as maiores dificuldades que sente/sentiu por trabalhar com um aluno que usa um SAAC?
10.1	Pensa que na sua formação inicial seria necessário a existência de uma disciplina sobre os SAAC
10.2	Pensa que na formação inicial de professor/educador seria necessário ter contacto com alunos portadores de um destes sistemas
11.1	O docente possuir formação especializada
11.2	A escola ter recursos para o utilizador do SAAC
11.3	Os outros técnicos darem apoio em relação ao utilizador do SAAC
12.1	Um SAAC permite o desenvolvimento de competências cognitivas
12.2	Um SAAC permite o desenvolvimento de competências motoras
12.3	Um SAAC permite o desenvolvimento de competências sociais
12.4	Um SAAC permite a aprendizagem
12.5	Um SAAC facilita a autonomia
12.6	Um SAAC facilita a integração/inclusão no meio escolar

Tabela 1 - Questões do questionário relacionadas com os objetivos do trabalho

Os questionários foram preenchidos *online*, através do <https://docs.google.com>, pelo que os resultados ficavam guardados automaticamente nessa mesma base.

3.3 - Procedimentos

Este estudo iniciou-se com uma pesquisa bibliográfica sobre os SAAC, o que facilitou depois a construção do questionário.

A construção do questionário foi faseada e foi aprovada para aplicação aos professores do 1º ciclo.

Posteriormente o questionário *online* foi divulgado na rede social *Facebook*, em grupos específicos para professores, no fim do mês de abril de 2012. No pedido para a colaboração dos professores era explicado sucintamente do que se tratava o questionário.

A recolha dos dados foi feita até ao início do mês de junho de 2012, com o qual já tínhamos dados suficientes para a investigação.

4 - Análise dos resultados

Iniciámos a pesquisa com a questão orientadora da nossa investigação “*Será que os professores do 1º ciclo estão ou não preparados para trabalhar com alunos com NEE que usem um SAAC?*”.

Deste modo, a nossa primeira pergunta do questionário foi para perceber se os professores já tinham ou não trabalhado com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). A Figura 7 mostra-nos os resultados.

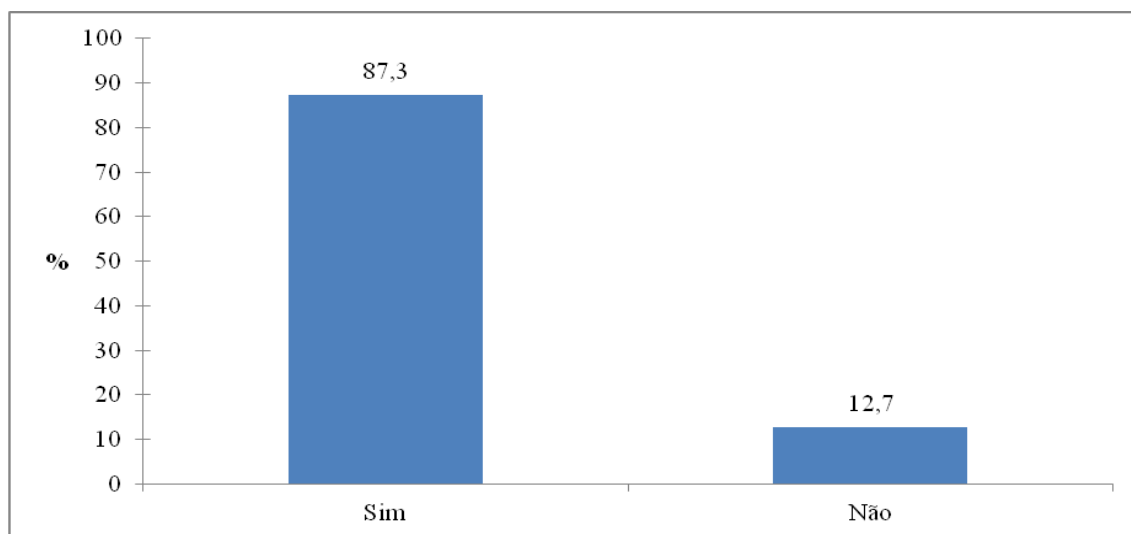


Figura 7 - Trabalha ou trabalhou com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

Assim, para responder à primeira questão, na qual os professores diziam se trabalham ou já tinham trabalhado com alunos com NEE, 87,3% destes disse que sim e 12,7% que não, como podemos ver na Figura 7.

Ainda sobre os professores que trabalham com alunos com NEE quisemos saber há quanto tempo (anos) o faziam. A Figura 8 mostra os resultados obtidos.

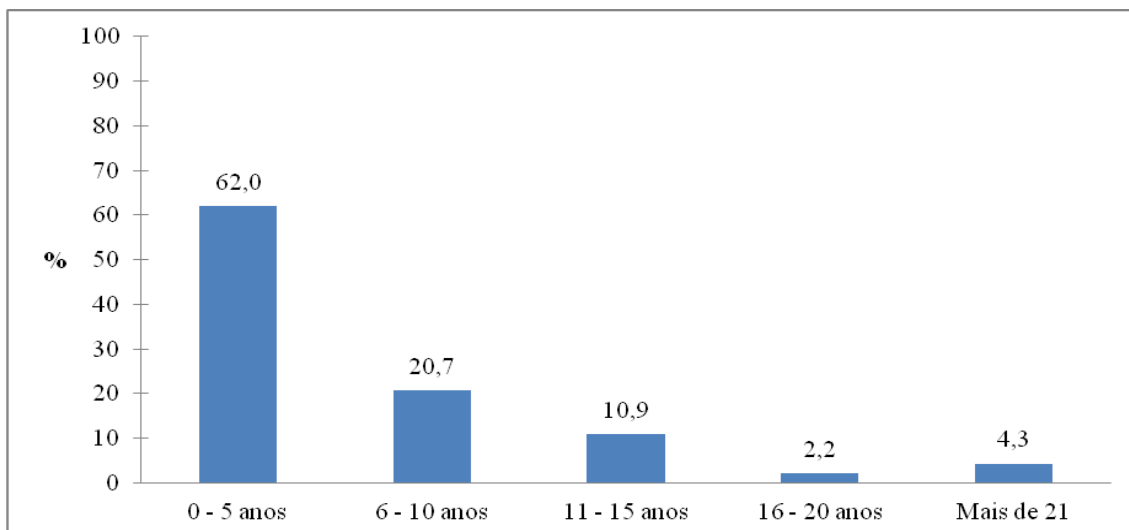


Figura 8 - Há quantos ano trabalha ou trabalhou com alunos com NEE

Assim sendo, como apresenta a Figura 8, 62% dos professores respondeu que trabalhava entre os 0 e os 5 anos, 20,7% entre os 6 os 10 anos, 10,9% entre os 11 e os 15 anos, 2,2% entre os 16 e os 20 anos e 4,3% há mais de 21 anos.

Em relação aos alunos com NEE, também quisemos averiguar com que patologias os professores mais trabalharam. Os resultados vêm apresentados na Figura 9.

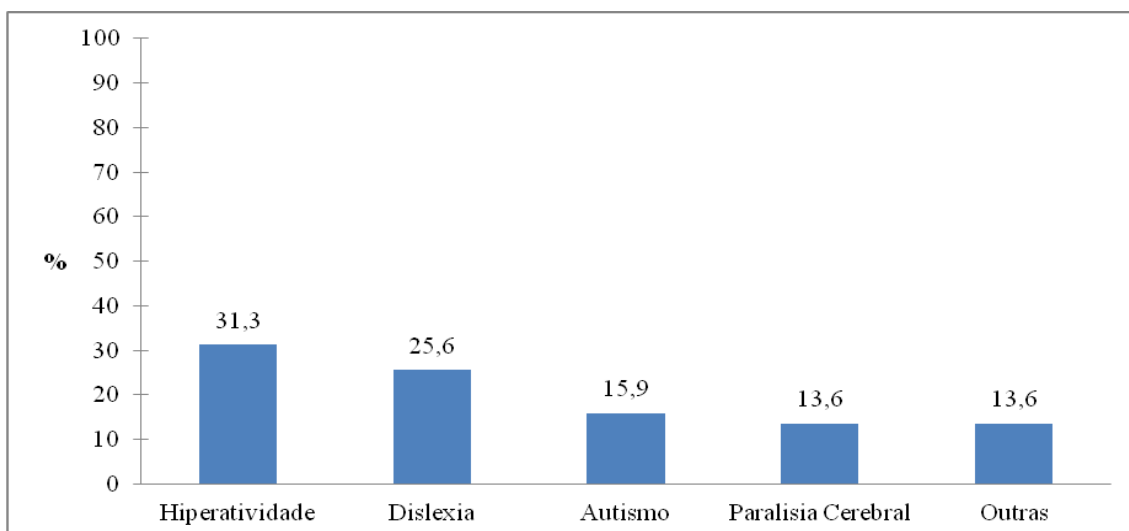


Figura 9 - Patologias com as quais os professores mais trabalharam

Deste modo, tal como mostra a Figura 9, os professores responderam que 31,3% dos alunos tinham hiperatividade, 25,6% tinham dislexia, 15,9% tinham autismo, 13,6% tinham paralisia cerebral e também 13,6% apresentavam outras patologias. Estas últimas foram agrupadas por demonstrarem dados diversos. Os dados sobre as

patologias dos alunos podem ter sido apresentados mais do que um, por cada professor que respondeu ao questionário.

Na sequência da pesquisa, aprofundámos o conhecimento dos professores acerca dos Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC). Assim, e respondendo ao nosso primeiro objetivo, quisemos perceber se os professores sabem ou não o que são os SAAC. A Figura 10 é representativa dos dados obtidos.

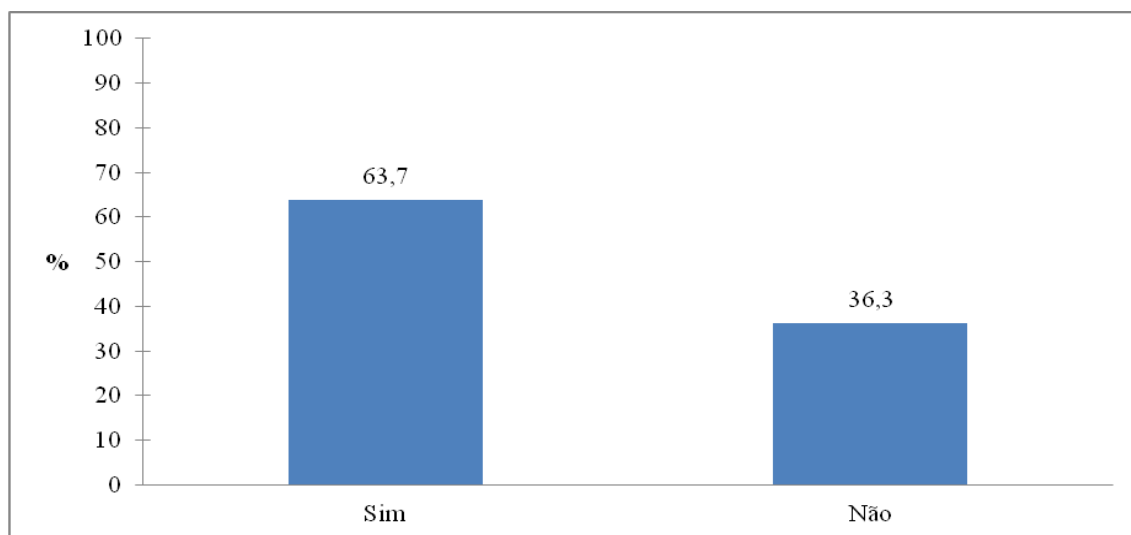


Figura 10 - Sabe o que são os Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC)

Desta forma, a Figura 10 mostra que 63,7% dos professores referiu que sabia o que eram os SAAC, mas 36,3% disse que não sabia.

Ainda sobre os SAAC, quisemos saber onde é que os professores tinham adquirido esse conhecimento. Estes dados iriam responder ao nosso segundo objetivo. A Figura 11 demonstra os resultados.

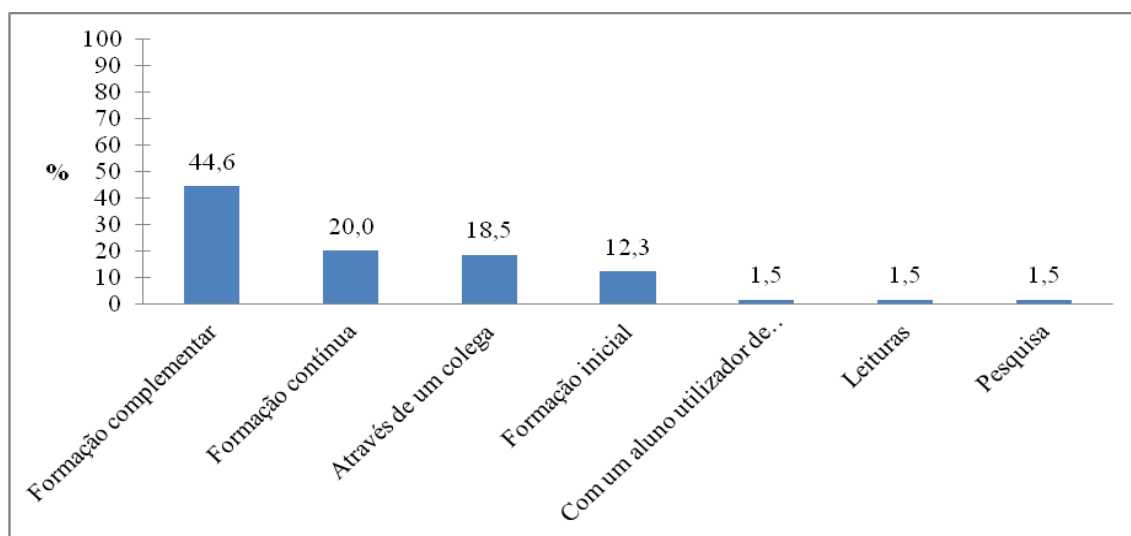


Figura 11 - Onde obteve esse conhecimento

Dos professores que afirmaram conhecer os SAAC, 44,6% disseram que adquiriram esse conhecimento na formação complementar, 20% na formação contínua, 18,5% através de um colega, 12,3% na formação inicial e 1,5% com um aluno utilizador de um SAAC e também através de pesquisa e leituras, tal como se pode observar na Figura 11.

Relativamente ao terceiro objetivo quisemos averiguar se os professores trabalham ou já tinham trabalhado com um aluno utilizador de um SAAC. Os dados são apresentados na Figura 12.

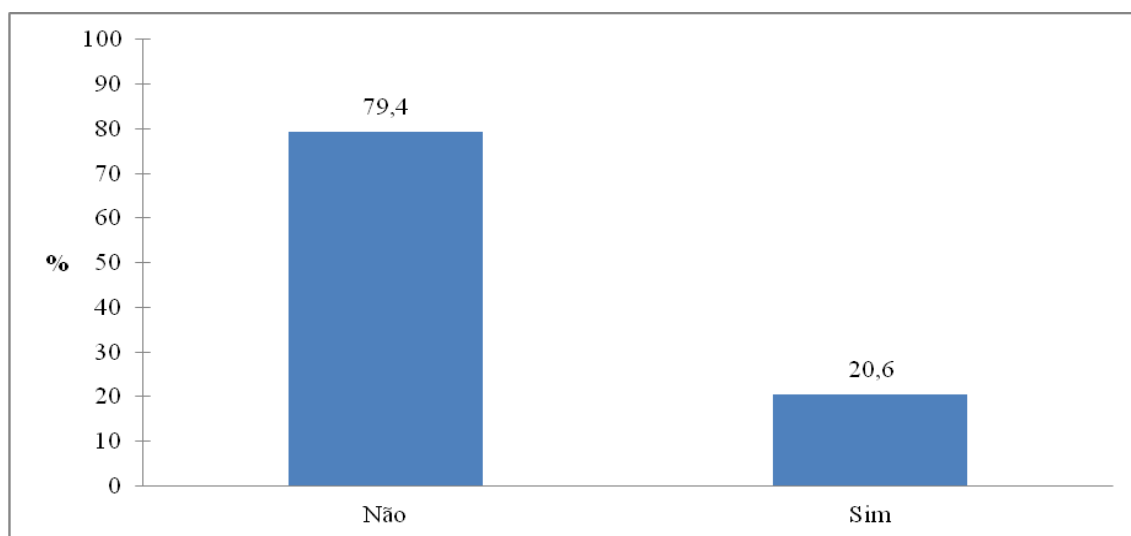


Figura 12 - Trabalha ou trabalhou com um aluno utilizador de um SAAC

Deste modo, 79,4% dos professores responderam negativamente e apenas 20,6% disse que sim, tal como podemos observar na Figura 12.

Ainda no decorrer da pergunta anterior, quisemos saber qual o tipo de SAAC que o aluno utilizava para comunicar. A Figura 13 apresenta os dados obtidos.

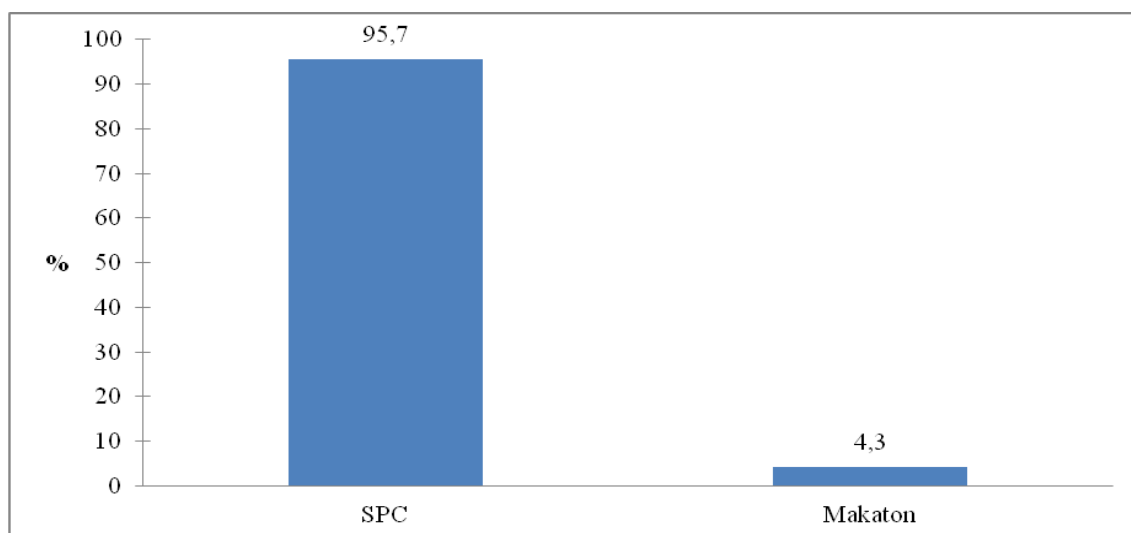


Figura 13 - Que tipo de SAAC o aluno utilizava

Assim, dos professores que afirmaram ter trabalhado com um SAAC, 95,7% respondeu ter trabalhado com SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação) e apenas 4,3% trabalhou com o Makaton, como se pode ver na Figura 13.

Ainda nesta linha de ideias, questionámos sobre os recursos que os professores elaboraram para trabalhar com ajuda dos SAAC. O que se pode verificar na Figura 14.

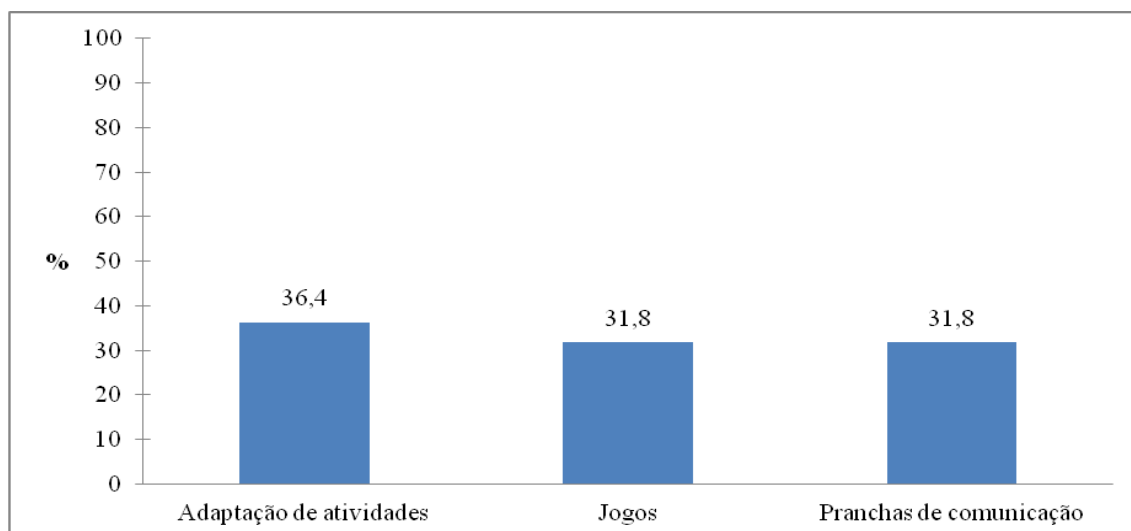


Figura 14 - Recursos que os professores elaboraram para trabalhar com ajuda dos SAAC

Assim sendo, como se pode ver na Figura 14, 36,4% referiu ter feito adaptações de atividades, e 31,8% ter criado pranchas/tabelas de comunicação e ter realizado jogos. Relativamente a estes dados, os professores podem ter referido mais do que um.

Quanto ao quarto objetivo, os professores tinham que referir algumas das dificuldades sentidas ao trabalhar com um aluno utilizador de um SAAC. A Figura 15 representa os dados obtidos.

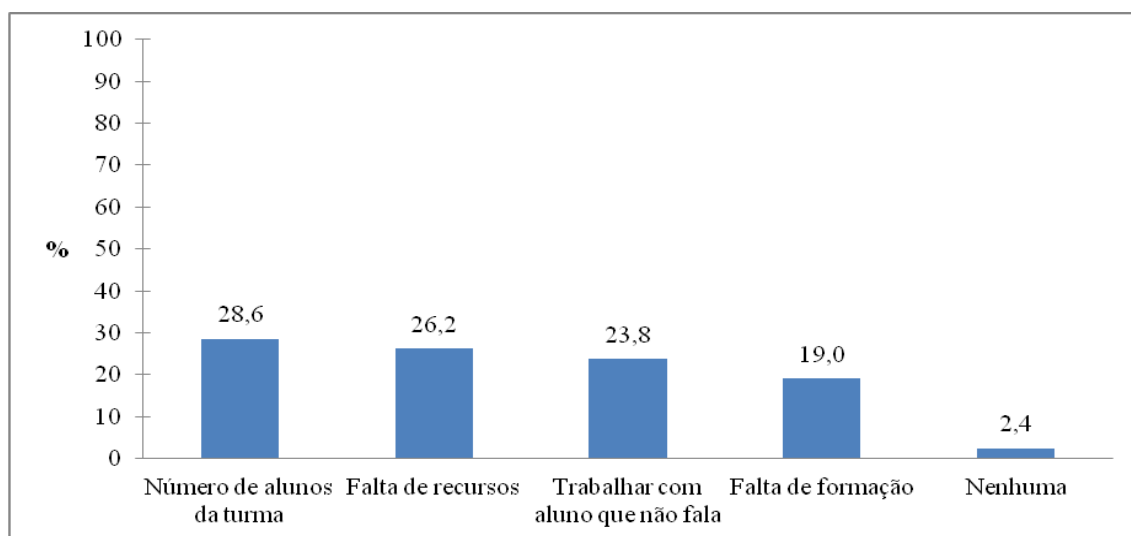


Figura 15 - Dificuldades sentidas pelos professores ao trabalharem com um aluno utilizador de um SAAC

Deste modo, 28,6% mencionou que era devido ao número de alunos da turma, 26,2% referiu a falta de recursos, 23,8% mencionou que teve dificuldades por trabalhar com um aluno que não fala e 19% referiu a falta de formação. Apenas um professor (2,4%) referiu não ter sentido qualquer dificuldade, como se pode ver na Figura 15. Também nestes dados os professores podem ter sido referido mais do que uma opção.

De acordo com o último objetivo, era pretendido que os professores expressassem a sua opinião sobre os SAAC, respondendo a questões sobre o que eles podem ou não promover, segundo uma escala, de 1 a 4 (sendo 1 inútil, 2 pouco importante, 3 importante e 4 imprescindível). Assim, das Figuras 16 à 26 podemos observar os resultados obtidos.

A Figura 16 representa os dados relativamente à necessidade de ter uma disciplina sobre os SAAC, na formação inicial.

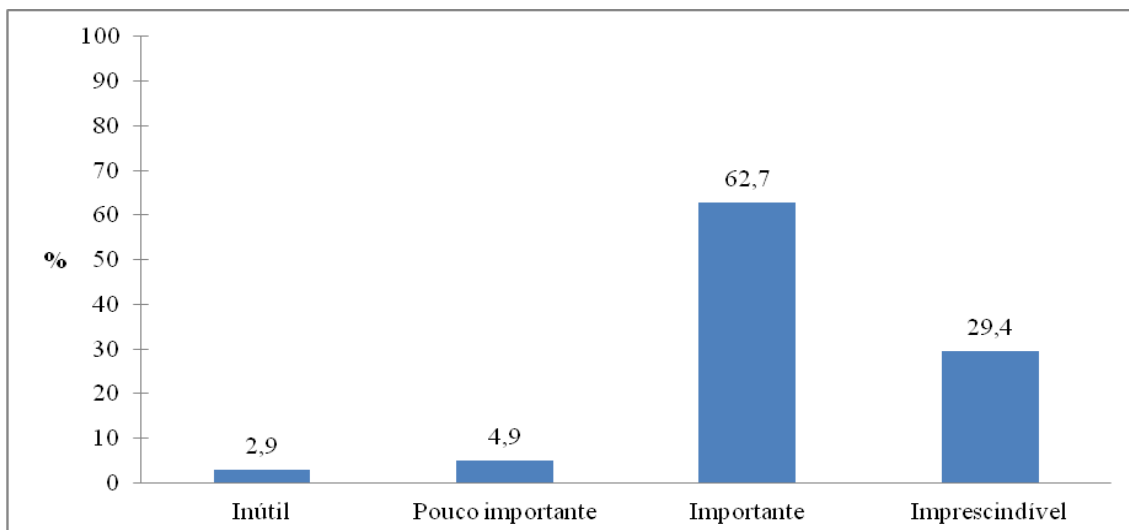


Figura 16 - Necessidade de existência de uma disciplina sobre os SAAC na formação inicial

Assim, 62,7% dos professores classificou como importante a necessidade de ter a disciplina de SAAC na formação inicial, 29,4% referiu mesmo que é imprescindível, enquanto 4,9% referiu como pouco importante e 2,9% como inútil, tal como é representado na Figura 16.

Ainda de acordo com a formação inicial, os professores referiam qual a necessidade de ter contacto com alunos utilizadores de um SAAC. A Figura 17 representa os dados obtidos.

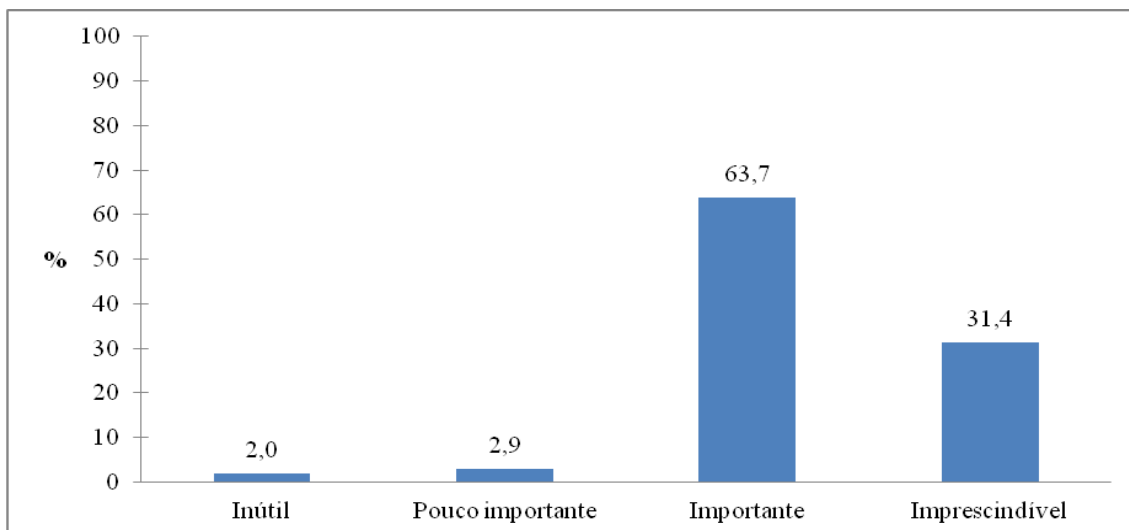


Figura 17 - Necessidade de ter contacto com alunos utilizadores de um SAAC na formação inicial

Deste modo, e como se pode ver na Figura 17, 63,7% classificaram como importante ter contacto com um aluno utilizador de um SAAC, 31,4% como imprescindível, 2,9% como pouco importante e 2% como inútil.

Neste sentido, também perguntámos qual a necessidade do docente possuir formação especializada. A Figura 18 apresenta os dados obtidos.

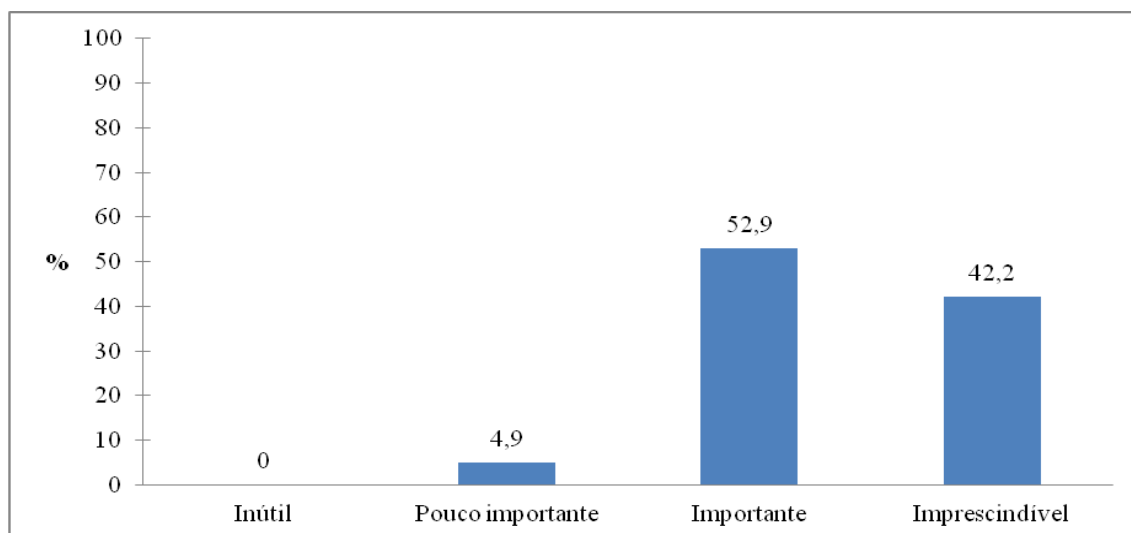


Figura 18 - Necessidade do docente possuir formação especializada

Assim, 52,9% dos professores classificaram como importante, 42,2% como imprescindível e 4,9% como pouco importante. Nenhum professor classificou como inútil, tal como se pode observar na Figura 18.

Também quisemos averiguar o que os professores pensam da necessidade da escola ter recursos para o aluno utilizador do SAAC. Os dados são expressos na Figura 19.

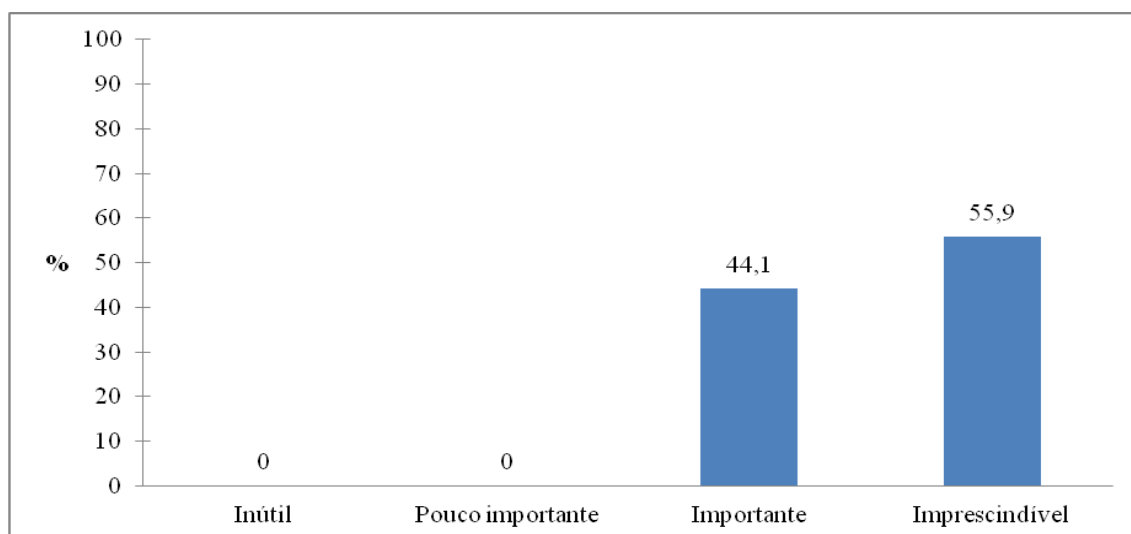


Figura 19 - Necessidade da escola ter recursos para o utilizador do SAAC

Nestes dados só obtivemos respostas positivas, sendo que 55,9% respondeu ser imprescindível e 44,1% ser importante, como se pode observar na Figura 19.

Em relação à necessidade dos professores terem apoio de outros técnicos, para com o utilizador dos SAAC, também verificámos as suas opiniões. A Figura 20 é representativa dos dados.

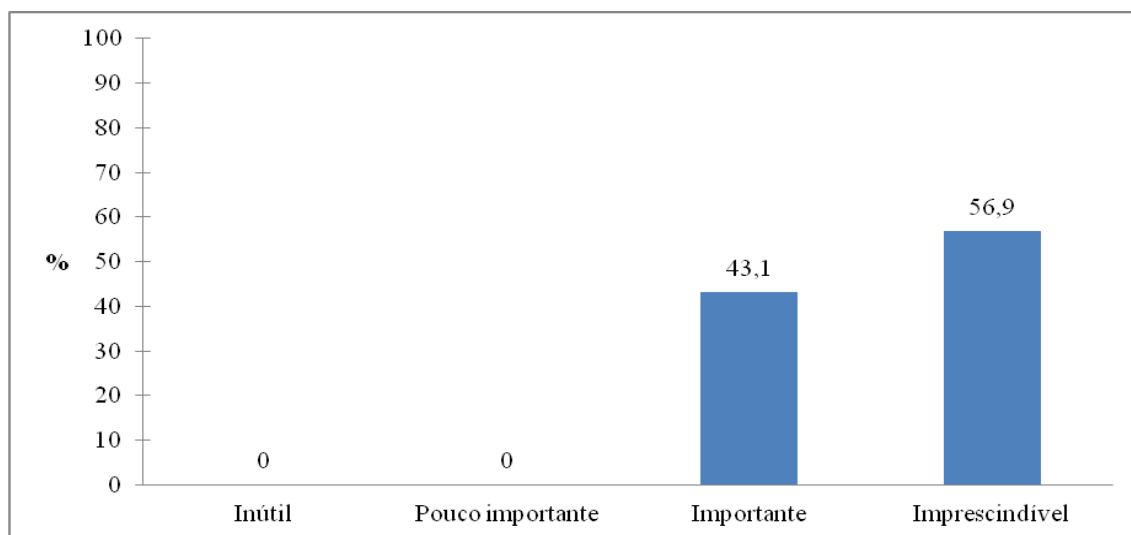


Figura 20 - Necessidade de ter apoio de outros técnicos em relação ao utilizador do SAAC

Sendo que também só obtivemos respostas positivas, 56,9% dos professores classificou com imprescindível e 43,1% como importante, como se pode observar na Figura 20.

Por fim, os professores classificaram os SAAC consoante as competências/aprendizagens que permitem ou não alcançar. Os dados são apresentados na Figura 21.

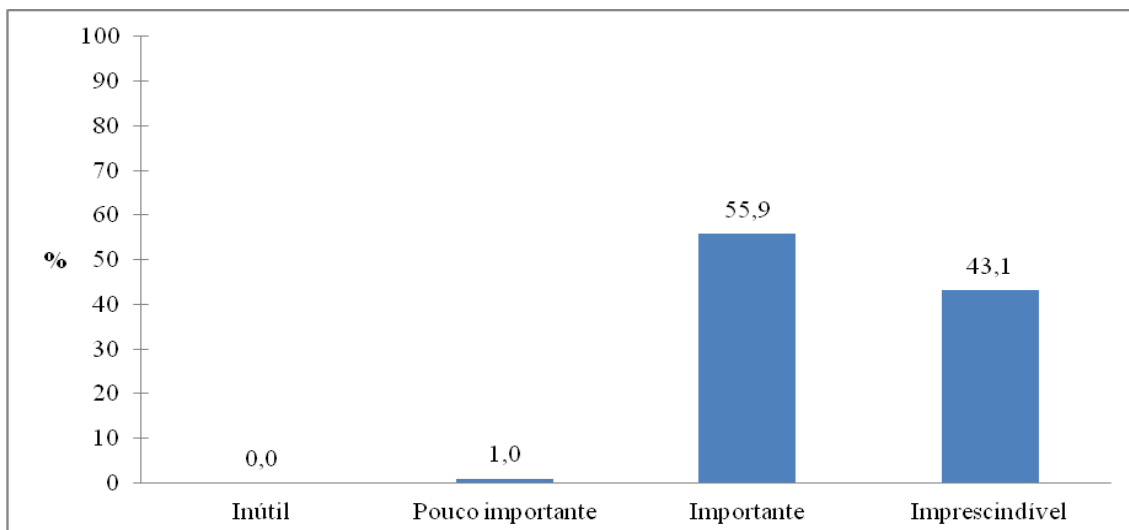


Figura 21 - Um SAAC permite o desenvolvimento de competências cognitivas

Assim, 55,9% dos professores classificou como importante que um SAAC permite desenvolver competências cognitivas, 43,1% como imprescindível e 1% como pouco importante, nenhum professor referiu como inútil, como podemos observar na Figura 21.

Também foi pedido aos professores que classificassem se um SAAC permite o desenvolvimento de competências motoras. Os dados são apresentados na Figura 22.

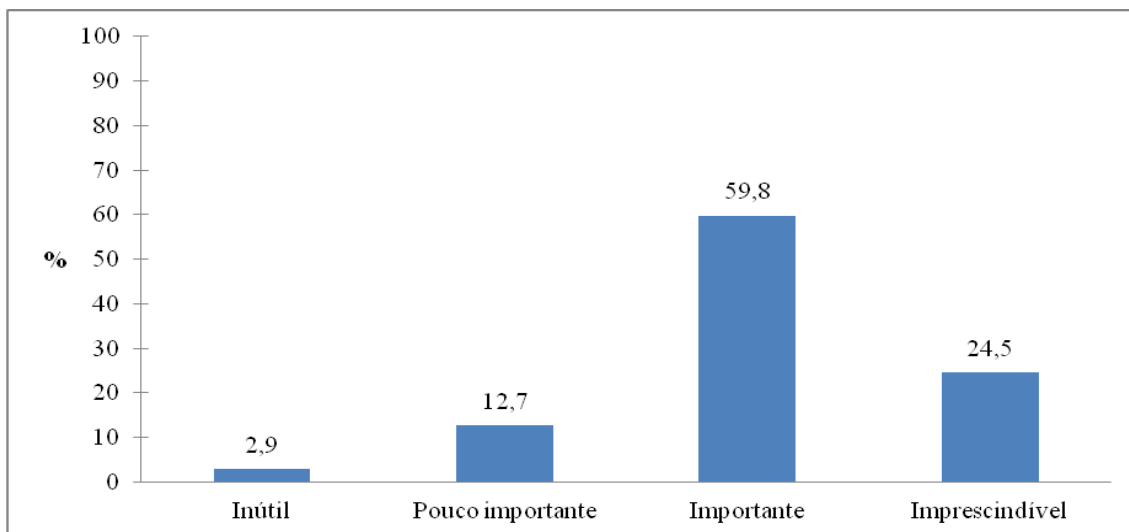


Figura 22 - Um SAAC permite o desenvolvimento de competências motoras

Também neste dado, como se observa na Figura 22, a maioria (59,8%) classificou como importante, 24,5% classificou como imprescindível, 12,7% como pouco importante e 2,9% como inútil.

Pedimos a opinião dos professores sobre se um SAAC permite o desenvolvimento de competências sociais. Os dados estão apresentados na Figura 23.

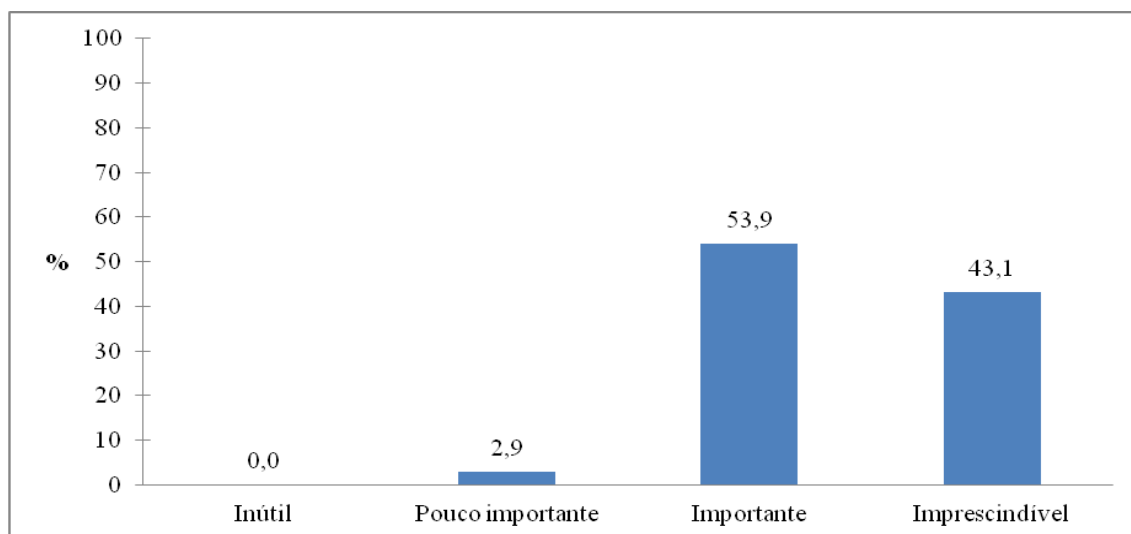


Figura 23 - Um SAAC permite o desenvolvimento de competências sociais

Assim, 53,9% classificou como importante, 43,1% como imprescindível e 2,9% como pouco importante, sendo que ninguém referiu como inútil, tal como podemos ver na Figura 23.

Também quisemos o parecer dos professores relativamente a se um SAAC permite a aprendizagem. Estes dados podem-se observar na Figura 24.

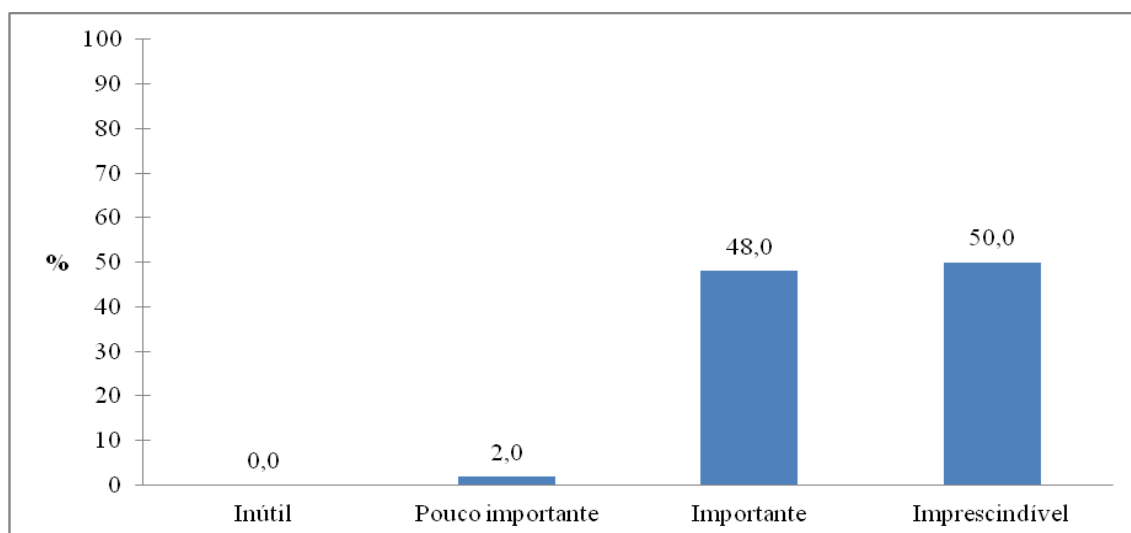


Figura 24 - Um SAAC permite a aprendizagem

De acordo com 50% dos professores classificam-nos de modo imprescindível, 48% dizem ser importante e 2% pouco importante, e nenhum professor mencionou inútil, como podemos ver na Figura 24.

Os professores também classificaram se um SAAC facilita a autonomia. Os dados estão apresentados na Figura 25.

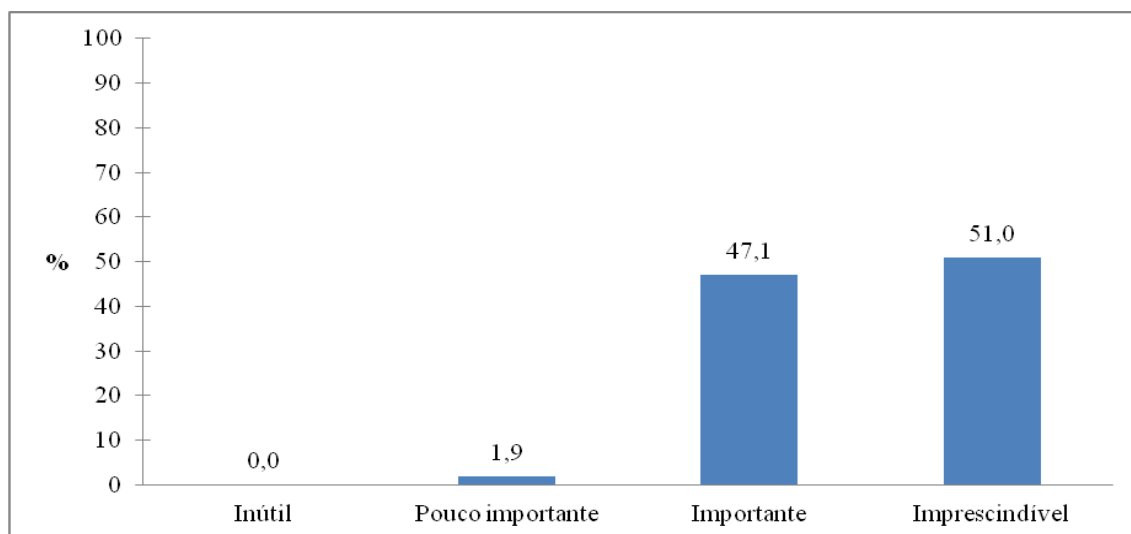


Figura 25 - Um SAAC facilita a autonomia

Para 51% deles consideram como imprescindível, 47% como importante e 2% como pouco importante, sendo que nenhum referiu como inútil, como observamos na Figura 25.

Também pedimos para os professores classificarem se um SAAC facilita a integração/inclusão no meio escolar. A Figura 26 apresenta os dados.

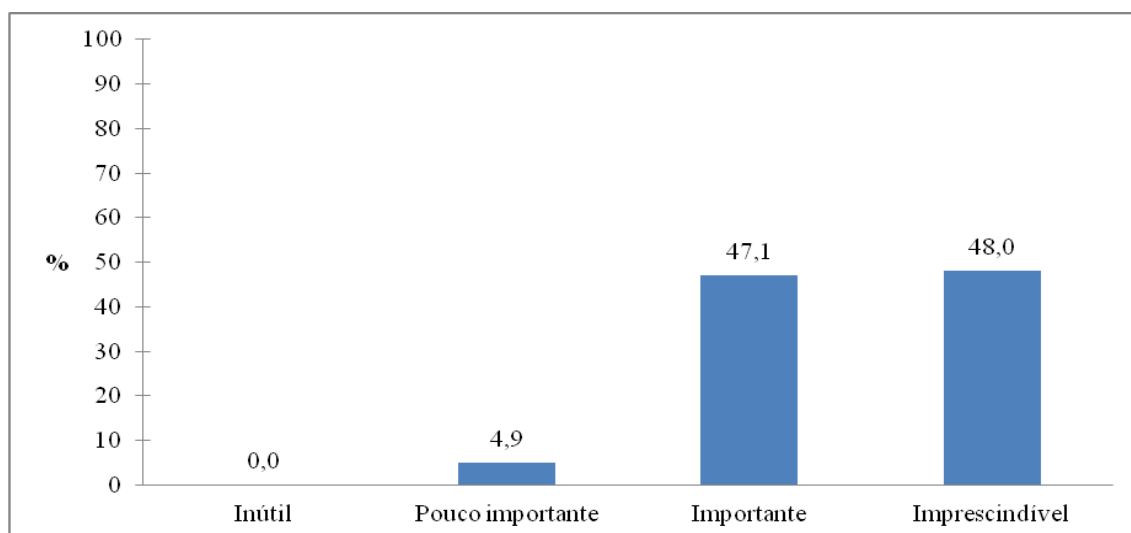


Figura 26 - Um SAAC facilita a integração/inclusão no meio escolar

Assim, tal como mostra a Figura 26, 48% dos professores classificou como imprescindível, 47,1% como importante e 4,9% como pouco importante, e nenhum deles o referiu como inútil.

Através da análise das Figuras 16 a 26 conseguimos também responder ao nosso quinto objetivo, pois os dados demonstram que os professores assinalaram maioritariamente como importante e/ou imprescindível (respostas positivas), logo conseguem assinalar que os SAAC apresentam muitos benefícios.

Para finalizar a nossa pesquisa averiguámos se os professores tinham ou não realizado alguma formação nos últimos três anos. Os dados são apresentados na Figura 27.

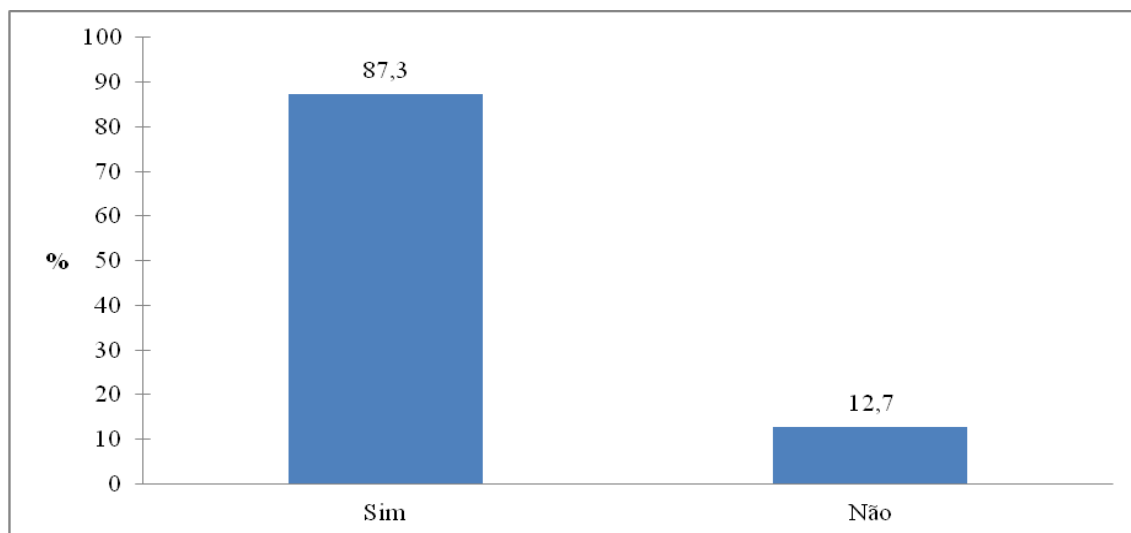


Figura 27 - Realização de uma ação de formação nos últimos três anos

Os dados obtidos e tal como observamos na Figura 27, mostram que 87,3% dos professores referiu que frequentou e 12,7% disse que não.

Ainda em relação à realização das ações de formação, perguntámos em que áreas, principalmente, as tinham realizado. A Figura 28 mostra os dados.

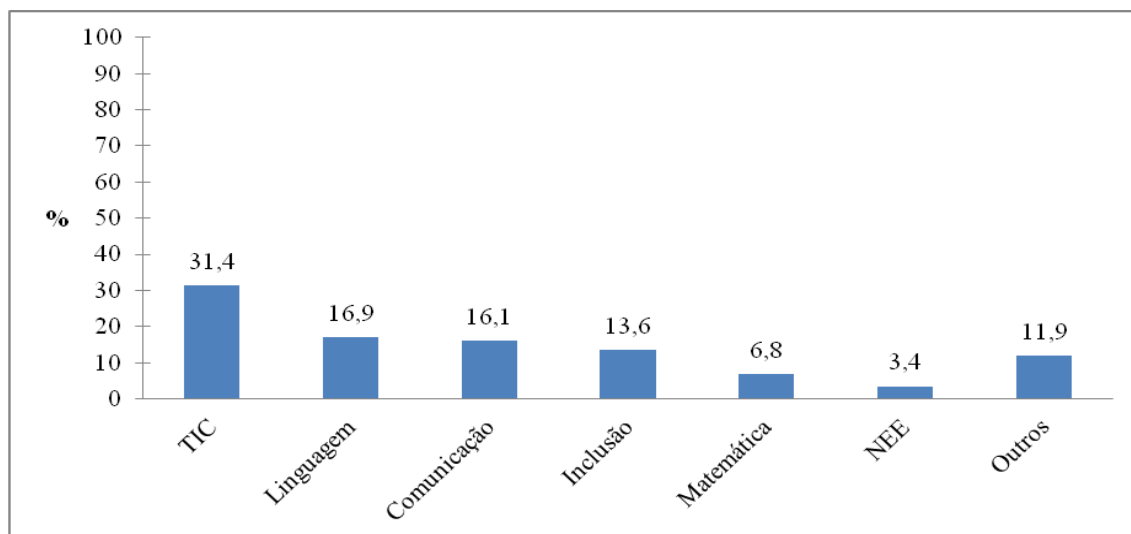


Figura 28 - Áreas em que foram realizadas as ações de formação

Assim, como observamos na Figura 28, 31,4% dos professores referiram as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), 16,9% disseram a linguagem, 16,1% mencionaram a comunicação, 13,6% indicaram a inclusão, 6,8% disseram a matemática, 3,4% mencionaram as NEE e 11,9% referiram outras áreas. Os dados desta pergunta tiveram de ser agrupados devido à sua disparidade. Também estes (dados) puderam ser referidos mais do que um, pelos professores.

Quanto à referência de dois aspetos positivos das formações, os professores referiram a aquisição de novos conhecimentos e aplicação de novas técnicas, enquanto como aspetos negativos apontaram a duração da formação e o facto de não conseguirem aplicar os conhecimentos na prática. Contudo também houve muitos professores a não apontar nenhum aspeto negativo.

A última pergunta que fizemos foi para perceber qual a razão para os professores não frequentarem nenhuma ação de formação nos últimos três anos. A Figura 29 mostra os resultados.

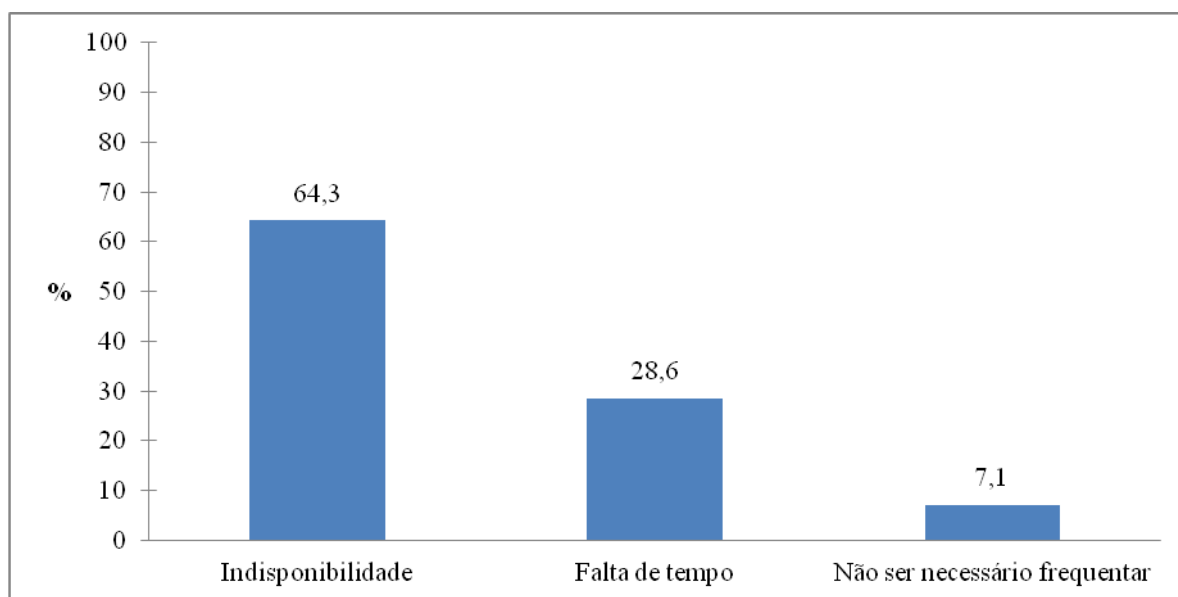


Figura 29 - Razão pela qual não frequentou nenhuma ação de formação nos últimos três anos

Deste modo, dos professores que não realizaram nenhuma formação nos últimos três anos, 64,3% referiu indisponibilidade, 28,6% falta de tempo e 7,1% revelou não ser necessário fazê-lo, tal como podemos observar na Figura 29.

5 - Discussão dos resultados

Os objetivos do presente estudo são: verificar se os professores do 1º ciclo sabem o que são os SAAC; verificar, se a resposta anterior for afirmativa, se tal conhecimento foi adquirido na formação inicial ou formação contínua; verificar se os professores do 1º ciclo já trabalharam ou trabalham com algum aluno que utilize um SAAC; verificar quais as principais dificuldades sentidas ao trabalhar com um aluno utilizador de um SAAC e verificar a opinião dos professores relativamente ao que os SAAC podem ou não promover.

Os resultados da análise dos questionários indicaram que a maioria dos professores respondeu que já tinha trabalhado com alunos com NEE, apesar de a maioria ainda ter pouco tempo de serviço, entre 0 e 5 anos. Isto quer dizer que cada vez mais há integração/inclusão de alunos com NEE no ensino regular. Segundo Correia (2003) *“Uma escola inclusiva será então aquela que congrega alunos sem necessidades especiais e alunos com necessidades especiais, entendendo-se por necessidades especiais o conjunto de alunos em risco educacional, dotados e sobredotados (talentosos) e com necessidades educativas especiais.”* (p.13). O nosso estudo abordou os alunos com NEE em geral e só depois os que utilizam os SAAC para comunicar (isto porque os utilizadores de SAAC estão incluídos no grupo dos NEE). Enquanto no estudo de Nogueira (2009) só estudaram os alunos com paralisia cerebral (utilizadores de SAAC) em específico, por isso não tivemos conhecimento se naquelas salas do jardim-de-infância havia ou não mais alunos com NEE, e assim não pudemos fazer uma ligação com este estudo.

As patologias que os alunos com NEE mais apresentavam eram a hiperatividade e a dislexia. Apenas 16% dos professores é que afirmaram já ter trabalhado com alunos com autismo e paralisia cerebral – patologias mais propensas para usar um SAAC. Tal como refere Souza (2000), relativamente ao uso dos SAAC, *“Estes acometimentos envolvem crianças, adolescentes e adultos com quadros de surdez, paralisia cerebral, afasias, distrofias, retardo mental, autismo, entre outros.”* (p. 15). O estudo de Nogueira (2009) apesar de ser realizado só com crianças com paralisia cerebral e que utilizavam um SAAC para comunicar, correspondem a uma patologia que poderá estar muito presente nas salas de aula do ensino regular.

De acordo com o nosso primeiro objetivo, no qual pretendíamos verificar se os professores do 1º ciclo tinham conhecimento do que eram os SAAC, a maioria referiu que sim. Contudo, apenas 20,6% destes afirmou já ter trabalhado com um aluno utilizador de um SAAC. Tal como na investigação de Nogueira (2009), a maioria das Educadoras de infância sabem o que são os SAAC, no entanto só algumas são capazes de comunicar através deles.

Ainda relativamente ao conhecimento dos SAAC, e em resposta ao nosso segundo objetivo que era verificar onde é que os professores tinham adquirido o conhecimento sobre os SAAC, estes afirmaram que foi adquirido, maioritariamente, através de formação complementar que os professores frequentaram. Isto revela que há necessidade de ter mais formação e que era importante incluir uma disciplina de SAAC, na formação inicial, tal como também é referido nos estudos de Nogueira (2009), e de Souza (2000).

É importante então referir que os professores têm conhecimentos do que são os SAAC, embora poucos tenham trabalhado com eles, respondendo assim ao nosso terceiro objetivo que era perceber se os professores já tinham trabalhado ou trabalhavam com alunos utilizadores de um SAAC. Tal como já foi referido e está de acordo com a investigação de Nogueira (2009), em que as educadoras sabem o que são os SAAC, mas são as educadoras do apoio educativo que trabalham mais com eles.

Dos SAAC existentes, o SPC é aquele que os professores desta investigação disseram conhecer e trabalhar melhor. O que se conjuga com o trabalho de Nogueira (2009) que refere que os Educadores de Infância, mais especificamente os do Apoio Educativo, sabem o que são os SAAC e que conhecem o SPC.

Relativamente ao SPC, os professores que trabalham com ele, referiram que fizeram adaptações de atividades para trabalhar com o aluno em causa. Abordámos somente o SPC e não os SAAC no geral, porque a maioria dos professores que afirmou já ter trabalhado com um SAAC, disse que o fez com o SPC. Apesar dos professores fazerem adaptações de atividades, também apresentaram algumas dificuldades que sentiram ao fazê-lo, nomeadamente, o número de alunos da turma, a falta de recursos e o facto de o aluno não falar, afetaram esse trabalho com o aluno utilizador do SAAC, respondendo desta forma ao nosso quarto objetivo que era perceber quais as dificuldades sentidas pelos professores ao trabalharem com alunos utilizadores de um SAAC. As Educadoras do estudo de Nogueira (2009) também referem alguns destes aspetos, nomeadamente que fizeram as adaptações nas rotinas diárias (por ex.: higiene e

alimentação), mas como dificuldades também referem a falta de recursos e a falta de formação na área. No estudo de Pelosi (2000) também são referidas algumas mudanças nas atividades, depois dos professores terem frequentado um curso. “...*após o término do curso todos os professores tinham feito uso das pranchas de comunicação oral e para o desenvolvimento das atividades escolares.*” (p.179). E o estudo de Souza (2000) também refere que fizeram adaptações, com o uso de pincel, lápis e com o computador. Mas ainda acrescenta que “*A busca de soluções que possam aumentar a participação do aluno é uma necessidade tanto nas escolas regulares quanto nas escolas especiais.*” (Souza, 2000, p.179).

Quanto à importância de ter uma disciplina de SAAC na formação inicial, a maioria concordou que era importante, bem como ao facto de ter contacto com alunos utilizadores de um SAAC na formação inicial. Na investigação de Nogueira (2009), as Educadoras também afirmam a necessidade de uma disciplina de SAAC na formação inicial, pois iria melhorar as suas práticas pedagógicas.

A maioria dos professores referiu ser importante ter formação especializada para trabalhar com alunos utilizadores de um SAAC. Também nesta linha de ideias, os professores consideraram imprescindível a escola possuir recursos para trabalhar com alunos utilizadores de um SAAC, bem como a necessidade de haver apoio/cooperação entre outros técnicos. O estudo de Souza (2000) também refere a importância da equipa de apoio (multidisciplinar) para facilitar a inclusão destes alunos.

Os dados relativos à opinião dos professores sobre o que os SAAC promovem, referem que estes consideram importante o facto de estes promoverem competências cognitivas, motoras e sociais. E classificam como imprescindível que estes facilitem a aprendizagem, a autonomia e a integração/inclusão no meio escolar. Estes dados revelam que os professores conhecem os benefícios dos SAAC, respondendo assim ao nosso quinto e último objetivo do estudo que era verificar a opinião dos professores relativamente ao que os SAAC promovem ou não. Os Educadores que responderam ao estudo de Nogueira (2009) também expressaram as vantagens dos SAAC e estas coincidem, na sua globalidade, com as deste estudo. E o estudo de Souza (2000) também menciona, “*A possibilidade de agir, interferindo no ambiente ativamente, favorece o desenvolvimento das habilidades comunicativas bem como de habilidades motoras, perceptivas, cognitivas e de relacionamento interpessoais.*” (p.174).

É ainda importante realçar que os professores têm frequentado ações de formação, nos últimos três anos e que a maioria destas ações está relacionada com as tecnologias e

com a linguagem e comunicação. Sendo que a maioria dos professores abordou mais pontos positivos do que negativos. No estudo de Souza (2000) os professores também frequentaram um curso e consideraram-no importante e com mais pontos positivos do que negativos.

É de referir ainda que o facto de a amostra ter respondido ao questionário *online* pode apresentar algumas reservas, visto que não tivemos qualquer contacto com os participantes do estudo.

Assim, podemos concluir que os professores já trabalharam com alunos com NEE, e que as patologias que estão mais presentes são a hiperatividade e a dislexia (patologias não muito associadas ao uso dos SAAC). É ainda de referir que os professores sabem o que são os SAAC, mas que poucos trabalharam com eles, e só mencionaram o SPC. O conhecimento dos SAAC, pelos professores, veio maioritariamente através de formação complementar. Por fim, estes ainda referem a importância de ter uma disciplina sobre os SAAC na formação inicial, bem como ter formação especializada para trabalhar com alunos que usem os SAAC e um maior acesso a materiais e recursos. Acrescentam ainda que os SAAC são importantes para a aprendizagem e inclusão escolar.

IV - Conclusões

Este trabalho quis abordar temas como a inclusão, os alunos utilizadores de um SAAC, os professores do 1º ciclo e seus conhecimentos sobre os SAAC.

Assim, aprofundámos o conhecimento sobre os SAAC, tal como percebemos a importância deles para os seus utilizadores e como isso influencia a sua integração/inclusão no meio escolar e na vida, em geral.

“Para os grupos que necessitam de uma linguagem alternativa ou de uma linguagem de apoio, o objectivo primordial desta organização consiste em criar situações de ensino adequadas, para aprenderem e usarem as novas formas de comunicação em contextos diferentes.” (Martinsen & von Tetzchner, 2000, p.122).

Nesta linha de ideias, a criação de situações de ensino adequadas também se prende com a formação dos professores e com as condições (humanas, físicas e materiais) que as escolas apresentam.

A realização deste trabalho, desde os objetivos delineados até aos resultados, foi importante para perceber que conhecimentos os professores do 1º ciclo têm em relação aos SAAC, perceber as mudanças que têm sido feitas e apontar outras medidas que se poderão tomar, no sentido de melhorar a integração/inclusão de alunos com NEE (nos quais estão inseridos os utilizadores dos SAAC) no meio escolar e também na sociedade.

Definimos assim a nossa questão orientadora como *“Será que os professores do 1º ciclo estão preparados para trabalhar com alunos com NEE que usem um SAAC?”*, e partindo daqui foi possível dar continuidade a este estudo.

Atendendo aos objetivos delineados, que foram globalmente atingidos, pôde-se verificar que os professores do 1º ciclo têm conhecimento do que são os SAAC. Isto quer dizer que os professores poderão estar mais preparados para trabalhar com alunos que utilizem os SAAC para comunicar.

A amostra foi conseguida com recurso às novas tecnologias e à *internet*, nomeadamente às redes sociais (neste caso, o *Facebook*), daí que possa apresentar alguns comprometimentos, por exemplo a nível da credibilidade de informações, já que não conhecemos os participantes nem tivemos qualquer tipo de contacto com eles. No entanto, por outro lado, o facto da recolhida ter sido *online*, revelou-se um método mais rápido do que se tivesse sido feita presencialmente.

O questionário foi elaborado a partir das leituras efetuadas, tendo em vista os objetivos estabelecidos. No entanto, poderiam ter sido acrescentadas algumas questões sobre a utilização dos SAAC (como aparece no estudo de Nogueira, 2009), tais como: “Conhece mais algum SAAC para além daquele com que trabalhou?”, “A utilização do SAAC é feita em parceria com outra instituição? Qual?” e “Em que situações, na sala, utiliza o SAAC?”.

Os dados recolhidos mostram que os professores têm conhecimento do que são os SAAC, embora ainda poucos os utilizem (respostas aos primeiro e terceiro objetivos). Destes, e visto que a maioria são professores com menos tempo de serviço, poder-se-á dizer que estes vão estar mais preparados para a inclusão de alunos, incluindo aqueles com patologias mais severas. Isto também poderá sugerir que são necessárias mais formações nesta área, para todos os professores, em geral.

No entanto, o conhecimento desses professores sobre os SAAC foi adquirido através da formação contínua (resposta ao segundo objetivo). Isto quer dizer que os professores se mostram interessados e têm necessidade de ampliar/aperfeiçoar os seus conhecimentos, pelo que procuram continuar a adquiri-los através da frequência de formações. Os mesmos também referem que seria importante haver a transmissão desse conhecimento logo na formação inicial. Poder-se-á então sugerir uma mudança nos planos de estudo das universidades, para os adequarem cada vez mais às realidades nas escolas, nomeadamente na área da comunicação (dos alunos com NEE) e assim preparar melhor os futuros professores.

Os professores que afirmaram já ter trabalhado com alunos utilizadores de um SAAC (ainda são consideravelmente poucos) referiram que trabalharam com o SPC, o que se adequa, pois este é um dos sistemas mais utilizados em Portugal.

Contudo, estes também apresentaram algumas dificuldades que sentiram ao trabalhar com alunos utilizadores de um SAAC, nomeadamente o número de alunos da turma, a falta de recursos, o facto de o aluno não falar e a falta de formação (responde assim ao quarto objetivo).

A maioria dos professores referiu mesmo que seria importante ter conhecimento dos SAAC logo na formação inicial, e também ter mais materiais e recursos. Tal como já foi referido anteriormente, uma ajuda para ultrapassar estes obstáculos poderá ser a realização de formações na área (dos SAAC) e também a formação de equipas multidisciplinares nas escolas, que colaborem em conjunto, para que possam encontrar as melhores soluções para os seus alunos (trabalho em equipa).

Quanto ao quinto e último objetivo, a opinião dos professores vai ao encontro da utilidade e funcionalidade dos SAAC, pois estes têm um papel essencial na promoção do bem-estar e da qualidade de vida dos seus utilizadores.

Tal como referem Ferreira, Ponte e Azevedo, (1999), “... os *Sistemas Alternativos e Aumentativos* (quando apoiados por ajudas técnicas apropriadas), podem constituir um meio de expressão extraordinariamente eficaz, e podem ajudar o aluno em muitas actividades *quotidianas, educativas e ocupacionais*.” (p.48).

Resumindo, através deste trabalho conseguimos perceber que os professores sabem o que são os SAAC, embora poucos trabalhem com eles. No entanto, os mesmos professores reconhecem a importância dos SAAC e suas implicações na vida do seu utilizador, e em particular nas escolas.

Assim sendo, é fácil perceber que os professores têm cada vez mais um papel ativo, e com muitas funções nas escolas, pelo que devem estar preparados para tal, não descurando com isso, as diversidades e diferenças dos alunos. Isto quer dizer que tanto os professores como as escolas terão de procurar alternativas e encontrar as melhores soluções para promover ainda mais a integração/inclusão de alunos com NEE.

“O desenvolvimento de um modelo de educação inclusiva com qualidade e eficaz solicita um entendimento sistémico das respostas, envolvendo diferentes entidades (Correia e Cabral, 1997) ... com o objetivo de promover um melhor acolhimento e qualidade na resposta à diversidade dos alunos (Lipsky e Gartner, 1998).” (Morgado, 2011 cit. in Rodrigues, 2011, p.111).

Neste sentido, pensamos que esta investigação teve um papel importante para começarmos a entender melhor que ainda há algumas alterações a serem feitas nas escolas e na sociedade, para se tornarem mais inclusivas. Tal como já foi referido, a nível do conhecimento, da formação e dos recursos materiais e humanos para a prática.

Ainda assim, apontamos algumas limitações a este estudo, que poderão ser: termos restringido o grupo só aos professores do 1º ciclo, o facto de a amostra ter sido recolhida *online* e também o facto de não se apurar se o professor era titular ou professor de apoio.

Com isto, daremos algumas sugestões para futuras investigações, nomeadamente tentar perceber onde há mais conhecimento sobre os SAAC (em que zona/área) do país, perceber, na realidade, quantos alunos utilizadores dos SAAC estão nas escolas e assim promover mais formação/informação aos professores sobre os SAAC, e distribuir os

recursos consoante as necessidades verificadas, de modo a diminuir as dificuldades sentidas ao trabalharem com alunos com NEE.

Posto isto, terminamos com uma citação de David Rodrigues (2011) que afiança que um bom trabalho só é possível, se todos caminharmos no mesmo sentido: *“Contamos com todos para continuar o nosso caminho: precisamos de pessoas que caminhem ao nosso lado seja por quanto tempo quiserem ou precisarem. (...) é o nosso contributo de cidadania para melhorar a Educação no nosso país e sobretudo para densificar o direito a uma Educação Inclusiva e de Qualidade (não há uma sem a outra) para todos os alunos portugueses.”* (p.15).

Referências Bibliográficas

- Almeida, L., Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: Associação dos Psicólogos Portugueses
- Almirall, C., Soro-Camats, E., Bultó, C. (2003). *Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita: princípios teóricos e aplicações*. São Paulo: Livraria Santos Editora
- Bautista, R. (coord.). (1997). *Necessidades educativas especiais* (coleção Saber Mais). Lisboa: Dinalivro
- Chaves, J. H.; Coutinho, C. P.; Dias, M. (1993). A imagem no ensino de crianças com necessidades educativas especiais. *Revista Portuguesa de Educação*. 6 (3), pp. 57-66
- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. (coleção Educação Especial). Porto: Porto Editora
- Correia, L. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. (coleção Necessidades Educativas Especiais). Porto: Porto Editora
- Deliberato, D.; Paura, A.; Massaro, M.; Rodrigues, V. (2007). Comunicação suplementar e ou alternativa no contexto da música: recursos e procedimentos para favorecer o processo de inclusão dos alunos com deficiência. In: *II Congresso brasileiro de comunicação alternativa – Anais de resumos e trabalhos completos*. Unicamp, Brasil (pp.890-901)
- Ferreira, M^a C.; Ponte, M^a M.; Azevedo, L. (1999). *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave*. (Coleção Livros SNR nº 14). Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência
- Gabinete de Estatística e Planeamento de Educação (2010, setembro). *Educação em números – Portugal 2010*. Ministério da Educação/GEPE
- Gomes, M. (2006). *Estudo descritivo de uma prática interativo-reflexivo para professores em formação inicial: subsídios para formação de professores de crianças surdocegas e aquelas com deficiência múltipla*. Tese de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

- Madureira, I., Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martinsen, H.; von Tetzchner, S. (2000). *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa*. Porto: Porto Editora
- Morgado, J. (2011). Qualidade e educação inclusiva. In D. Rodrigues (org.), *Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação* (cap. V, pp. 109-124). Almada: Instituto Piaget
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: um guia para professores* (coleção Educação Especial). Porto: Porto Editora
- Nogueira, C. (2009). *Educação especial – comunicar com crianças com paralisia cerebral*. Lisboa: Editorial Novembro
- Nunes, C. (2007). Crianças com multideficiência sem linguagem oral expressiva: formas de comunicação mais utilizadas para formular pedidos. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 80, pp. 25-29
- Pelosi, M. (2000). *A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais*. Tese de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.
- Rodrigues, G., Passerino, L. (2010). Formação permanente de professores e comunicação alternativa: uma aproximação necessária. *Anais do I Seminário de Políticas Públicas de inclusão escolar no Rio Grande do Sul* (pp.1-8). Porto Alegre, Brasil
- Rodrigues, D.; Nogueira, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: factos e opções. *Revista Educación Inclusiva*, vol. 3, (nº 1), 97-109.
- Rodrigues, D. (org.) (2011). *Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. (Coleção Horizontes Pedagógicos). Almada: Instituto Piaget
- Rodrigues, D., Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?. In D. Rodrigues (org.), *Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação* (cap. IV, pp. 89-108). Almada: Instituto Piaget
- Schirmer, C., Browning, N., Bersch, R., Machado, R. (2007). *Atendimento educacional especializado: deficiência física*. Brasília: SEESP/ SEED/ MEC

- Silva, L. (2009). *Educação inclusiva e formação de professores*. Tese de mestrado. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso/Campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva, Brasil
- Silva, M. J.; Valiengo, A. (2010, outubro). O desenvolvimento da oralidade na educação infantil. *Revista Interfaces*, nº 2, 21-24
- Souza, V. (2000). *Caracterização da comunicação alternativa: um estudo entre alunos com deficiência física em escolas de uma região do município do Rio de Janeiro*. Tese de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

Bibliografia online:

- The Makaton Charity (2012). Perguntas frequentes (FAQ's). (acedido em agosto 2012, em <http://www.makaton.org/>)

Legislação:

- Assembleia da República (1986). Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Estabelece o quadro geral do sistema educativo. *Diário da República*, 1ª série, nº237 (acedido em outubro 2012, em http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1766/Lei46_86.pdf)
- Assembleia da República (1993). Lei nº 60/93, de 20 de agosto. Alteração ao Decreto-lei nº 249/92, de 9 de novembro. *Diário da República*, 1ª série A, nº 195 (acedido em outubro 2012, em <http://dre.pt/pdf1sdip/1993/08/195A00/44284429.pdf>)
- Assembleia da República (2005). Lei nº 49/2005, de 30 de agosto. Alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo e à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. *Diário da República*, 1ª série A, nº 166 (acedido em outubro 2012, em http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1768/Lei49_2005.pdf)
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2006). Decreto-lei nº 74/2006, de 24 de março. Garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu, concretizando o Processo de Bolonha. *Diário da República*, 1ª série A, nº 60 (acedido em outubro 2012, em http://alfa.fct.mctes.pt/apoios/bolsas/DL_74_2006.pdf)

- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2008). Decreto-lei nº 107/2008, de 25 de junho. Decorridos dois anos do Processo de Bolonha, inclui a adoção do sistema europeu de transferência e acumulação de créditos (ECTS). *Diário da República*, 1ª série, nº 121 (acedido em outubro 2012, em http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/2366/DL107_2008.pdf)
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2009). Decreto-lei nº 230/2009, de 14 de setembro. Atribuição do grau de doutor. *Diário da República*, 1ª série, nº 178 (acedido em outubro 2012, em http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/F75608D2-AA1B-47FD-BDE9-32CF53544A73/4630/DL_230_2009.pdf)
- Ministério da Educação (1991). Decreto-lei nº 319/91, de 23 de agosto. Regula a integração de alunos portadores de deficiência nas escolas regulares. *Diário da República*, 1ª série A, nº 193 (acedido em outubro 2012, em http://paginas.fe.up.pt/~contqf/qualifeup/UOI/documents/Docs_ApoioNEES/DL_319_91.pdf)
- Ministério da Educação (1992). Decreto-lei nº 249/92, de 9 de novembro. Reconhece o direito à formação contínua de professores e educadores. *Diário da República*, 1ª série A, nº 254 (acedido em outubro 2012, em <http://dre.pt/pdf1sdip/1992/11/259A01/00030010.pdf>)
- Ministério da Educação (1994). Decreto-lei nº 274/94, de 28 de outubro. Aprovou o regime jurídico da formação contínua de professores, para melhoria de ensino e progressão de carreira. *Diário da República*, 1ª série A, nº 250 (acedido em outubro 2012, em <http://www.cffh.pt/userfiles/files/Decreto-Lei%20n%C2%BA%20274-94,%20de%2028%20de%20Outubro.pdf>)
- Ministério da Educação (1996). Decreto-lei nº 207/96, de 2 de novembro. Refere a escola democrática e uma nova perspetiva de formação contínua de professores. *Diário da República*, 1ª série A, nº 254 (acedido em outubro 2012, em <http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/Dec207-96.pdf>)
- Ministério da Educação (1999). Decreto-lei nº 155/99, de 10 de maio. Procede à acreditação de entidades formadoras e das ações de formação contínua dos professores. *Diário da República*, 1ª série A, nº 108 (acedido em outubro 2012, em <http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/Dec155-99.pdf>)

- Ministério da Educação (2007). Decreto-lei nº 15/07, de 19 de janeiro. Altera o Estatuto de Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário e do regime jurídico da formação contínua de professores. *Diário da República*, 1ª série, nº 14 (acedido em outubro 2012, em <http://dre.pt/pdf1sdip/2007/01/01400/05010547.pdf>)
- Ministério da Educação (2008). Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. Promove a igualdade de oportunidades, valoriza a educação e a escola inclusiva. *Diário da República*, 1ª série, nº 4 (acedido em outubro 2012, em <http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>)

Anexo 1

Questionário

Caro participante,

Eu chamo-me Ana Amélia Fernandes e estou a frequentar o Mestrado em Necessidades Educativas Especiais, no Instituto Superior de Educação e Ciência. A minha dissertação final é sobre os Sistemas de Comunicação Alternativos e Aumentativos e o conhecimento destes, pelos Professores de 1º Ciclo. Os dados fornecidos são confidenciais. A sua colaboração é fundamental para o meu trabalho, pelo que agradeço desde já a sua disponibilidade e participação.

Ana Fernandes

Dados pessoais:

Sexo: F ☐ M ☐

Habilitações literárias: Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐

Outro: _____

Formação inicial: Professor 1º Ciclo ☐ EVT ☐ Música ☐ Educação Física ☐

Outro: _____

Local de frequência da formação inicial: _____

Anos de serviço: _____

Local onde leciona: _____

Dados para a pesquisa:

1. Alguma vez trabalhou ou trabalha com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)? Sim ☐ Não ☐
2. Há quantos anos trabalha ou trabalhou com alunos com NEE?
0/5 ☐ 6/10 ☐ 11/15 ☐ 16/20 ☐ 21/25 ☐ 26/30 ☐
3. Qual ou quais a(s) patologia(s) que o(s) seu(s) aluno(s) mais apresentam:
Paralisia Cerebral ☐ Hiperatividade ☐ Autismo ☐ Dislexia ☐
Outro: _____
4. Sabe o que são os Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC)? Sim ☐ Não ☐
5. Se respondeu afirmativamente, como obteve o conhecimento?
Formação inicial ☐ Formação contínua ☐ Formação complementar ☐
Através de um colega ☐ Com um aluno utilizador de um SAAC ☐
Outro: _____
6. Alguma vez trabalhou ou trabalha com uma criança utilizadora de um SAAC?
Sim ☐ Não ☐

7. Qual o tipo de SAAC que a criança mencionada na pergunta anterior utilizava?

SPC ☐ Bliss ☐ Makaton ☐ PIC ☐ Rebus ☐

Outro: _____

8. Que recursos elaborou para trabalhar com ajuda dos SAAC?

Pranchas de comunicação ☐ Adaptação de atividades ☐ Jogos ☐

9. Quais as maiores dificuldades que sente/sentiu por trabalhar com um aluno que usa um SAAC?

Trabalhar com aluno que não fala ☐ Falta de recursos ☐

Número de alunos da turma ☐ Falta de formação ☐

Outro: _____

10. Classifique de 1 a 4 (sendo 1 inútil, 2 pouco importante, 3 importante e 4 imprescindível):

	1	2	3	4
10.1 Pensa que na sua formação inicial seria necessário a existência de uma disciplina sobre os SAAC.				
10.2 Pensa que na formação inicial de professor/educador seria necessário ter contacto com alunos portadores de um destes sistemas.				

11. Classifique de 1 a 4 (sendo 1 inútil, 2 pouco importante, 3 importante e 4 imprescindível):

	1	2	3	4
11.1 O docente possuir formação especializada				
11.2 A escola ter recursos para o utilizador do SAAC				
11.3 Os outros técnicos darem apoio em relação ao utilizador do SAAC				

12. Classifique de 1 a 5 (sendo 1 discordo totalmente, 2 não concordo, 3 concordo, 4 concordo plenamente), para o utilizador:

	1	2	3	4
12.1 Um SAAC permite o desenvolvimento de competências cognitivas				
12.2 Um SAAC permite o desenvolvimento de competências motoras				
12.3 Um SAAC permite o desenvolvimento de competências sociais				

12.4 Um SAAC permite a aprendizagem				
12.5 Um SAAC facilita a autonomia				
12.6 Um SAAC facilita a integração/inclusão no meio escolar				

13. Nos últimos 3 anos realizou alguma ação de formação?

Sim ☐ Não ☐

13.1 Em que área realizou essa formação:

Linguagem ☐ Comunicação ☐ Inclusão ☐ TIC ☐

Outra: _____

13.1.1 Indique 2 aspetos positivos dessa formação:

13.1.2 Indique 2 aspetos negativos dessa formação:

13.2 Se respondeu “Não” à pergunta 13, indique a razão:

Falta de tempo ☐ Indisponibilidade ☐ Não ser necessário frequentar ☐